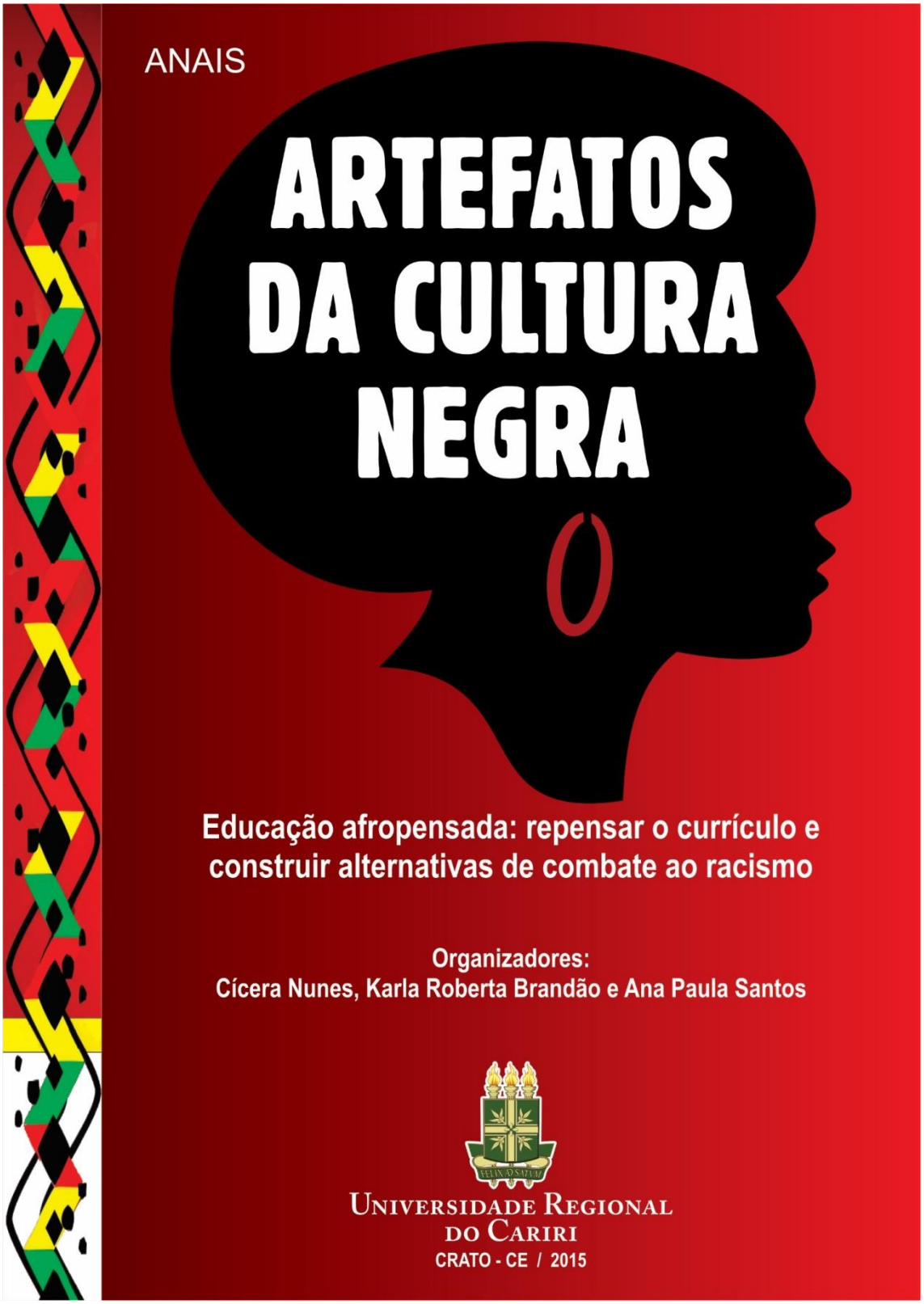
ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo

ISSN: 2448-0495



UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI -URCA

Reitor

José Patrício Pereira Melo

Vice-Reitor

Francisco do Ó de Lima Júnior

Pró-Reitor de Pós-Graduação e Pesquisa

Alysson Pontes Pinheiro

Diretor do Centro de Educação

Manuel José Pina Fernandes

Organização Geral

Cicera Nunes

Henrique Cunha Júnior

Comissão Organizadora

Cicera Nunes

Henrique Cunha Júnior

Reginaldo Ferreira Domingos

Alexsandra Flávia Bezerra de Oliveira

Maria Cecília Félix Calaça

João Luís do Nascimento Mota

Valéria Gercina das Neves Carvalho

Luciano das Neves Carvalho

Alex Jussileno Bezerra Viana

Ialuska Guerra

Ana Paula dos Santos

Comissão Científica

Ms. Alexsandra Flávia Bezerra de Oliveira – UFC

Dr. Alex Jussileno Viana Bezerra – IFCE

Dra. Ana Carmita Bezerra de Souza – UFCA

Dra. Ana Cristina Silva Daxenberger – UFPB

Dra. Carmem MaríaSaenzCoopat – UFCA

Dra. Cicera Nunes – URCA

Dra. Dawn Alexis Duke – Universidade do Tennessee

Dra. Edivone Meire Oliveira – URCA

Dr. Eduardo Davi de Oliveira – UFBA

Dra. Elzanir dos Santos – UFCG

Dr. Félix Ayoh'Omidire – Obafemi Alowowo University

Dra. Geranilde Costa e Silva – UNILAB

Dr. Henrique Antunes Cunha Júnior – UFC

Dra. Ialuska Guerra - IFCE

Dra. Iara Maria de Araújo – URCA

Dra. Joselina da Silva - UFCA

Ms. Karla Roberta Brandão de Oliveira - URCA

Dra. Maria Cecília Félix Calaça - FLATED

Dra. Maria da Conceição dos Reis – UFPE

Dra. Maria Dulcinea da Silva Loureiro – URCA

Dra. Maria Telvira da Conceição – URCA

Dra. Nanci Helena Rebouças Franco – UFBA

Dra. Piedade Lino Videira – UNIFAP

Ms. Reginaldo Ferreira Domingos – UFC

Dra. Risomar Alves dos Santos – UFCG

Dr. Rosivaldo Gomes de Sá Sobrinho – UFPB

Dra. Sandra Haydée Petit – UFC

Ms. Sislândia Maria Ferreira Brito – URCA

Dra. Zuleide Fernandes de Queiroz – URCA

Crato-CE/31 de agosto a 04 de setembro de 2015 – Cicera Nunes, Karla Roberta Brandão, Ana Paula Santos (ORGANIZADORES)

Impresso no Brasil
Efetuado Depósito Legal na Biblioteca Nacional
TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI -URCA
Rua Cel. Antônio Luís, 1161
CEP.: 63100-000
Bairro Pimenta – Crato/Ceará
Tel:(088) 3102 – 1212
Internet: www.urca.br
E -mail: urca@urca.br

Ficha catalográfica

A786 Seminário do Artefatos da cultura negra - (6.:2015: Crato)

Anais do Artefatos da cultura negra, educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo, de 31 de agosto à 04 de setembro de 2015, Crato [recurso digital] / organizadores: Cicera Nunes; Karla Roberta Brandão de Oliveira; Ana Paula Santos. – Crato-CE: Universidade Regional do Cariri, 2015. 811p.

ISSN:2448-0495

1. Cultura negra; 2. Educação; 3. Lei Nº. 10.639/03
I. Título; II. Seminário.

CDD: 370

SUMÁRIO

Simpósio Temático 01:
História dos afro-brasileiros: historiografia e ensino..... 12

AS RELAÇÕES RACIAIS NA SOCIEDADE BRASILEIRA E A BUSCA PELA IGUALDADE ÉTNICA: UMA ANÁLISE HISTÓRICA DE 1988 À 2014..... 13

NEM PARDO NEM MORENO: “AFRICANOS”, O OLHAR EXTERNO COMO ELEMENTO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE RACIAL DE ESTUDANTES DO CONTINENTE AFRICANO EM REDENÇÃO, CE..... 23

HISTÓRIAS DA RESISTÊNCIA NEGRA NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX: O CARIRI CEARENSE..... 31

LEIS 10.639/03 E 11.645/08: FERRAMENTAS PARA A AUTOAFIRMAÇÃO ÉTNICA E A INCLUSÃO DO ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRODESCENDENTE..... 41

‘‘O LABIRINTO DAS RAÇAS’’: ANÁLISE DA INVISIBILIDADE NEGRA E O RACISMO INSTITUCIONAL NAS UNIDADES DE SAÚDE PÚBLICA DE SAÚDE EM CRATO-CE..... 52

CIDADE DE BISSAU: HISTORIA, POPULAÇÃO E PROBLEMAS URBANOS..... 62

BAIRROS NEGROS , CULTURAS NEGRAS E IDENITIDADES NEGRAS..... 63

LUTA NEGRA, EDUCAÇÃO E REPRESENTATIVIDADE: MEMÓRIAS, NARRATIVAS E SILÊNCIOS NA IMPRENSA CEARENSE SOBRE O PROTAGONISMO DE JOSÉ LUÍZ NAPOLEÃO NA LUTA ABOLICIONISTA NO CEARÁ ENTRE 1881 E 1884..... 64

EDUCAÇÃO DO NEGRO E CLASSES SOCIAIS NO BRASIL..... 74

CRIANÇAS ESCRAVAS E ÓRFÃS: O TRABALHO INFANTIL NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX NO CRATO..... 75

A PROBLEMÁTICA DA RACIALIZAÇÃO NA ESCRITA ESCOLAR DA HISTÓRIA NO BRASIL: UMA QUESTÃO DE REPRESENTAÇÃO OU DE COLONIALIDADE?..... 85

AS REPRESENTAÇÕES SOBRE O NEGRO NO PERÍODO PÓS ABOLIÇÃO NAS REVISTAS DO INSTITUTO HISTÓRICO DO CEARÁ (1888-1889)..... 97

A INVISIBILIDADE NEGRA NO CEARÁ A LA REDENÇÃO..... 105

NÃO EXISTEM NEGROS NO CEARÁ, BRANQUEAMENTO DA CULTURA, MITO OU VERDADE?..... 113

Simpósio Temático 02:
Gênero, relações raciais e Educação..... 114

CAPOEIRA: PATRIMÔNIO CULTURAL AFRICANO E AFRO-BRASILEIRO..... 115

AS LENDAS E O ARCABOUÇO LITERÁRIO NA AÇÃO GRIÔ NA COMUNIDADE QUILOMBOLA DA SERRA DO EVARISTO EM BATURITÉ-CE..... 129

UM OLHAR ACERCA DA VALORIZAÇÃO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NO ENSINO FUNDAMENTAL II..... 136

O SISTEMA DE FORMAS E IMAGENS DA FESTA DOS REIS DO CONGO..... 143

A CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA LITERATURA INFANTIL: SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA..... 151

EXPERIÊNCIA DE MEDICINA POPULAR DESENVOLVIDA POR MULHERES NEGRAS, NO PÉ DA SERRA DO ARARIPE EM CRATO CEARÁ..... 163

LENDAS E TRADIÇÕES CONTADAS PELOS POVOS DO QUILOMBO DA SERRA DO EVARISTO – BATURITÉ – CE..... 164

ERVAS DE TRADIÇÃO: USO E CRENÇAS NO QUILOMBO DA SERRA DO EVARISTO-BATURITÉ-CE..... 173

EDUCAÇÃO COMO FERRAMENTA PARA PROMOÇÃO DA INCLUSÃO SOCIAL NA COMUNIDADE NEGRA DE CAMARÁ E ESCOLA NÉLSON CARNEIRO EM AREIA-PB..... 181

A LÍNGUA CEARENSE E AS PALAVRAS QUE ATRAVESSARAM O MAR: TESSITURA COTIDIANA DA DIÁSPORA..... 192

O DESPERTAR DO SER NEGRO E DO PERTENCIMENTO QUILOMBOLA NA COMUNIDADE SERRA DO JUÁ – CAUCAIA – CE..... 201

CULINÁRIA AFRO-BRASILEIRA: UMA ANÁLISE SOBRE A CULINÁRIA NA COMUNIDADE NEGRA DE CAIANA DOS CRIOULOS..... 210

RESGATE HISTÓRICO DA CULTURA POPULAR DO REISADO DO GRUPO MESTRE DEDÉ DE LUNA EM CRATO/ UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº. 10.639/03..... 217

CONHECENDO A REALIDADE SOCIOECONÔMICA E A ETNIA DOS PRATICANTES DE CAPOEIRA DO GRUPO MUZENZA, DA CIDADE DE BARBALHA-CE..... 218

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL APLICADA NO QUILOMBO DA SERRA DO EVARISTO – A EXPERIÊNCIA DO PROJETO TECENDO REDES..... 228

CARCARÁ, ESCOLA E QUILOMBO: LEGADO CULTURAL AFRICANO EM COMUNIDADE QUILOMBOLA NO CARIRI CEARENSE..... 237

Simpósio Temático 03:
Gênero, relações raciais e Educação..... 238

OLHARES PEDAGÓGICOS ENQUANTO GESTORA NEGRA NAS AÇÕES INTERMINISTERIAIS NA PERSPECTIVA DE GÊNERO, DIVERSIDADE SEXUAL E RAÇA NAS INTERVENÇÕES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS (AS) E IDOSOS (AS) - EJA E PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO..... 239

A OPRESSÃO DO GÊNERO EM *ÚRSULA*..... 240

O LAZER DA MULHER E NEGRA NO MOVIMENTO DANDARA..... 250

MOVIMENTOS SOCIAIS, GÉNERO E IDENTIDADE NEGRA: UMA DISCUSSÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA DA IDENTIDADE POSITIVA DE MULHERES NEGRAS VELHAS NO CEARÁ..... 251

A DIMENSÃO PEDAGÓGICA DA LUTA: PROTAGONISMO DAS MULHERES NEGRAS NA FRENTE DAS MULHERES DOS MOVIMENTOS DO CARIRI..... 262

HISTÓRIA DE VIDA E TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DE PROFESSORAS NEGRAS NO CARIRI CEARENSE: DISCUSSÕES SOBRE IDENTIDADE, MEMÓRIA E ORALIDADE..... 273

MULHER E REORGANIZAÇÃO NO CONTEXTO FAMILIAR: ESTUDO COM TERCEIRIZADAS DO IFCE CAMPUS JUAZEIRO DO NORTE..... 283

MULHERES REZADEIRAS: MEMÓRIA E PERCEPÇÃO DE ELEMENTOS DAS AFRICANIDADES NA PRÁTICA DA REZA..... 294

RELAÇÕES ASSIMÉTRICAS DE GÊNERO ENTRE UMA JOVEM SÚDITA E UM REI NA OBRA *UALALAPI* (1987), DE UNGULANI BA KA KHOSA..... 311

MARCHA DAS MULHERES NEGRAS 2015 E O CARNAVAL AXÉ-NKENDA..... 323

PRETA TIA SIMOA: A DESCONSTRUÇÃO DO ESQUECIMENTO DA MULHER NEGRA NO CEARÁ A PARTIR DA AFRO-EDUCAÇÃO..... 335

AUTOBIOGRAFIAS DE MULHERES NEGRAS: UM PATRIMÔNIO HISTÓRICO AFRODESCENDENTE..... 344

O PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA E CONDICIONALIDADES: IMPLICAÇÕES DE GÊNERO E EDUCAÇÃO..... 345

Simpósio Temático 04:
Arte e novas tecnologias de difusão da negritude..... 355

A MUSICALIDADE AFRO-BRAISLEIRA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA LUTA CONTRA O PRECONCEITO..... 356

PROJETO CRIANÇARTE..... 365

O APORTE DO PROJETO REVISITANDO A INTELECTUALIDADE, MISTICISMOS E LIDERANÇA DE PERSONALIDADES NEGRAS DA NOSSA HISTÓRIA: O CONHECER ATRAVÉS DE EXPOSIÇÃO..... 372

ARTE, CIÊNCIA E DIVERSIDADE: EDUCAÇÃO PARA A LIBERDADE 10 ANOS DA LEI 10.639/2003..... 381

TELENOVELA BRASILEIRA DESCONSTRUINDO NARRATIVAS HISTÓRICAS: A NOÇÃO DE ESCRAVIDÃO A PARTIR DE ESTEREÓTIPOS E PRECONCEITOS..... 392

"RAPUNZEL E O QUIBUNGO", UMA HISTORINHA AFRO-BRASILEIRA PARA CONTAR ÀS CRIANÇAS..... 393

VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS INTERCULTURAIS NA UNILAB..... 402

IDENTIDADE E ESTÉTICA NEGRA NA SALA DE AULA..... 413

DE KUTANDA A QUITANDINHA: CONSTRUÇÃO DA CIDADE IMPERIAL E O RECONHECIMENTO DA POPULAÇÃO NEGRA..... 414

HIP HOP: EMPODERAMENTO E EDUCAÇÃO POPULAR POR MEIO DE COLETIVO DE ARTES..... 425

MANCALA: FERRAMENTA DE CONTRIBUIÇÃO PARA APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA E DE APLICAÇÃO DA LEI Nº 11.645/2008 NO ENSINO MÉDIO..... 435

A MUSICALIDADE DA CAPOEIRA ANGOLA E A RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO..... 444

Simpósio Temático 05:
Práticas religiosas de matriz africana e Educação..... 445

NA UMBANDA: PERFORMANCES EM DIAS DE CELEBRAÇÃO AOS CABOCLOS..... 446

CARAVANA DO AXÉ: PROMOÇÃO DA SAÚDE, CULTURA E CIDADANIA NOS TERREIROS..... 455

EDUCAÇÃO NA ESCOLA X EDUCAÇÃO NO TERREIRO: A DISTÂNCIA ENTRE ESTES DOIS MUNDOS EVIDENCIADA ATRAVÉS DA EXPERIÊNCIA DE RAFAELA..... 456

DISCUTINDO AS RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA COM GRADUANDOS DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS, SOB A PERSPECTIVA DAS LEIS 10.639/03 E 11.645/08..... 465

TAMBOR AQUI NÃO PODE: MEMÓRIA DE UMBANDISTAS NA TERRA O PADRE CÍCERO..... 474

O CORAÇÃO DO NOVO É VELHO: O ILÊ AXÉ OMO TIFÉ E SEU MUSEU HOMÔNIMO..... 483

DIVERSIDADE RELIGIOSA E EDUCAÇÃO ESCOLAR..... 495

O MITO DA DEMOCRACIA RACIAL: ANÁLISE DE DISCURSO DO CHEFE DE UM TERREIRO DE UMBANDA, EM BATURITÉ – CE..... 496

O SENTIMENTO DE PERTENCE DOS JOVENS ÀS RELIGIÕES DE MATRIZES AFRICANAS NO MARACANÃ..... 506

IFÁ E PENSAMENTO AFRICANO: UMA INTRODUÇÃO PARA EDUCADORES..... 507

AS RELAÇÕES ENTRE AS RELIGIÕES DE MATRIZES AFRICANAS E O MEIO AMBIENTE..... 518

ÒGÚN COM A COBRA: REGISTROS DE UM CULTO COM DIMENSÕES ATLÂNTICAS (ÁFRICA OCIDENTAL/BRASIL)..... 530

AVANÇOS E DESAFIOS: LEI 10.639/03, O RECONHECIMENTO DE AFRICANIDADES NA ESCOLA E O ENSINO DE RELIGIÕES DE MATRIZES AFRICANAS. UM ESTUDO DE CASO NA ESCOLA LUIS DIAS DAMASCENO, NO DISTRITO DE BARRA-NOVA, REDENÇÃO-CE..... 539

A QUITANDA DE ERÊ E O PANÃ, RITUAIS DE PURIFICAÇÃO ATRAVÉS DA COMIDA E DO ATO SACROCÔMICO..... 549

PATRIMÔNIO CULTURAL DO CARIRI CEARENSE: CULTURA NEGRA E AFRO-BRASILEIRA NO REISADO DE CONGO..... 557

A PRESENÇA DE SIGNOS DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO ESTADO DO PERNAMBUCO..... 558

CONHECENDO A REALIDADE SOCIOECONÔMICA E A ETNIA DOS PRATICANTES DE CAPOEIRA DO GRUPO MUZENZA, DA CIDADE DE BARBALHA-CE..... 571

IMPLATAÇÃO DE FOSSA VERDE NA COMUNIDADE QUILOMBOLA NA SERRA DO EVARISTO DE BATURITÉ-CE..... 581

QUILOMBO DE NAZARÉ: CONTRIBUÍDO PARA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/03 EM SALA DE AULA..... 594

RACISMO E ADOECIMENTO MENTAL: O TERREIRO COMO ESPAÇO DE FORTALECIMENTO PSÍQUICO..... 595

OGUNHÊ: NO INTERIOR PERNAMBUCANO TAMBÉM TEM AXÉ..... 605

Simpósio Temático 06:
Ações afirmativas para a população negra..... 612

FILOSOFIA AFRICANA: ANCESTRALIDADE E ENCANTAMENTO COMO PRÁXIS DE EMPODERAMENTO E IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003..... 613

DESCOLONIZAÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR..... 624

LEI Nº 10.639/03: UMA ANÁLISE DO PROJETO "AFRODESCENDÊNCIA – A VALORIZAÇÃO E RECONHECIMENTO DA CULTURA NEGRA" COMO INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO PROCESSO SOCIAL..... 638

A INTERCULTURALIDADE COMO PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: POLÍTICAS PÚBLICAS E POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS PARA A IMPLEMENTAÇÃO E CUMPRIMENTO DA LEI10.639/2003..... 639

A CRIANÇA NEGRA E O AMBIENTE ESCOLAR: PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO NA SUPERAÇÃO DO RACISMO, BASEADAS NA LEI Nº. 10.639/03..... 649

APLICABILIDADE DA LEI 10.639/2003 NA ESCOLA DO ENSINO MÉDIO DR. BRUNILO JACÓ NA CIDADE DE REDENÇÃO – CEARÁ..... 660

RELATO DE EXPERIÊNCIA: ALUNAS DE UNIDADES PRISIONAIS INSERIDAS COM CONTEXTO ESCOLAR DO ESTADO DE SÃO PAULO..... 669

A APLICAÇÃO DA LEI 10.639/2003 NA EDUCAÇÃO INFANTIL..... 678

A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639 EM JUAZEIRO DO NORTE: AVANÇOS E DESAFIOS..... 686

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E IDENTIDADE NEGRA: UM ESTUDO DE CASO DAS AÇÕES AFROEDUCATIVAS DA ONG DARUÊ MALUNGO-PE..... 697

PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DAS LEIS 10.639/03 E 11.645/08: AS DIFICULDADES APONTADAS POR GESTORES DA REDE PÚBLICA DE ENSINO FUNDAMENTAL DAS CIDADES DE AREIA E ARARA/PB..... 707

A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NO ENSINO BÁSICO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA O PROFESSOR DA REDE PÚBLICA, DE ACARAPE/CE..... 716

NÚCLEOS DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS E INDÍGENAS (NEABIs) - A EXPERIÊNCIA DO CAMPUS BATURITÉ – IFCE..... 726

POLÍTICAS PÚBLICAS E AFIRMATIVAS: INCIATIVAS DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NA EDUCAÇÃO PARA O AVANÇO DA IGUALDADE RACIAL NO CARIRI CEARENSE..... 736

COTAS RACIAIS NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS: MÉRITO OU DEMÉRITO?..... 749

ENSAIO SOBRE A LEI N°12.990/2014 E A RESERVA DE VAGAS PARA NEGROS EM CONCURSOS PÚBLICOS FEDERAIS..... 760

ANÁLISE SOCIOECONÔMICA NA ESCOLA MUNICIPAL VEREADOR NELSON CARNEIRO, AREIA-PB..... 770

PROTAGONISMO JOVEM: FORMAÇÃO DA COM-VIDA E DA AGENDA 21 ESCOLAR NA SERRA DO EVARISTO – BATURITÉ – CE..... 779

"A ESCOLA DEVIA ENSINAR A RESISTÊNCIA..,": CONCEITOS E AFETOS SOBRE RESISTENCIA NEGRA NOS CÍRCULOS DE CULTURA SOCIOPOETIZADOS NA EJA/PROJOVEM..... 790

PRATICANDO UM ENSINO ANTIRRACISTA: PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DA LEI 10.639/2003..... 791

REFLEXÕES SOBRE A LEI Nº 10.639/03: ESTUDO DE CASO DE UMA ESCOLA DO CONJUNTO PALMEIRAS – FORTALEZA – CEARÁ..... 800

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E IDENTIDADE NEGRA: UM ESTUDO DE CASO DAS AÇÕES AFROEDUCATIVAS DA ONG DARUÊ MALUNGO-PE..... 801

MOVIMENTOS SOCIAIS DE MAIORIA AFRODESCENDENTE E EDUCAÇÃO..... 811

ISSN: 2448-0495

APRESENTAÇÃO

A sociedade tem pouco conhecimento acerca da temática africana e afrodescendente. As propostas curriculares implementadas em diversas escolas brasileiras não fazem perceber a história das populações vindas da África e de seus descendentes. A população afrodescendente no Brasil desencadeou inúmeras iniciativas para superar a exclusão e as práticas racistas, dentro e fora do sistema educacional, que atravessaram o século XX. Como parte desse processo político de luta por educação de qualidade e antirracista é que nos anos de 2003 e 2004 o movimento negro brasileiro recoloca em pauta o ensino da História e cultura Afro-Brasileira e Africana no país, tornando obrigatório no currículo oficial da Rede Nacional de Ensino de acordo com a Lei 10.639/2003 e nos termos de suas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Parecer CNE/CP 03/2004 e Resolução CNE/CP 01/2004). A Lei nº. 10.639/03 alterou a LDB nº. 9.394/96 nos seus artigos 79A e 79B que até então não propunha em seu corpo legal a obrigatoriedade da discussão das questões voltadas à temática. Diante desse contexto e movidos pelo desejo de promovermos uma educação de combate ao racismo é que nasce, no ano de 2009, a proposta do Artefatos da Cultura Negra, a qual se encontra na sua 6ª (sexta) edição. Temos como proposta fundamental realizar formação do corpo docente da educação básica e de alunos dos cursos de licenciaturas da região, bem como permitir diálogos entre pesquisadores que estudam a temática africana e afrodescendente. De tal modo, é que se coloca a necessidade de realizar anualmente o evento, pois leva-se em consideração as requisições da Lei aqui em discussão e, consequentemente, sugerindo propostas que visam superar as carências, deixadas durante o processo histórico, acerca da produção cultural de africanos no Brasil.

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

Simpósio Temático 01

Título: História dos afro-brasileiros: historiografia e ensino

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo

ISSN: 2448-0495

AS RELAÇÕES RACIAIS NA SOCIEDADE BRASILEIRA E A BUSCA PELA IGUALDADE ÉTNICA: UMA ANÁLISE HISTÓRICA DE 1988 À 2014

Cieusa Maria Calou e Pereira[1]
Cícera Suelen Marcelino[2]
Letícia Lacerda Freire[3]
Renata Flavia da Costa Leite[4]

RESUMO

Existe hoje no Brasil um número considerável de ações e Leis que visam combater o preconceito racial, entretanto percebe-se que ainda há uma diferenciação na ascensão do negro na sociedade em relação ao branco. Indicadores constatam as desigualdades vivenciadas pelos afro-brasileiros, fazendo-se necessário promover o respeito e valoração étnica da cultura negra a partir da regulamentação de ações. Este trabalho teve como objetivo analisar a situação racial de 1988 até 2014, a partir de pesquisas bibliográficas em publicações de órgãos como IBGE e IPEA, além de artigos acadêmicos e outros documentos, bem como o estudo das políticas públicas. É possível afirmar que houve um aumento significativo da inserção dos negros em vários segmentos, diante das mudanças sociais evidenciadas. Entretanto, segundo dados do IPEA, só no Nordeste 20,5% de negros encontram-se em situação de analfabetismo, contrastando a 14,2% de brancos. Considerando ainda que maior parte da população do País declara-se negra, esse índice acaba por mostrar uma diferenciação na ascensão destes na vida social, especialmente quando aliada a questões econômicas, tornando-se mais evidente a vulnerabilidade social.

Palavras-chave: Políticas públicas, Igualdade social, Indicadores.

[1] Professora do Curso de Bacharelado em Engenharia Ambiental do IFCE, cieusacalou@gmail.com.
[2] Graduanda em Engenharia Ambiental do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE, suelen.engenharia@gmail.com
[3] Graduanda em Engenharia Ambiental do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE, leticia.l.freire@gmail.com
[4] Graduanda em Engenharia Ambiental do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE, renata_flavia@rocketmail.com

ISSN: 2448-0495

INTRODUÇÃO

Um ano após a abolição da escravatura, ato de grande significância para a história negra do país, houve a proclamação da República, porém, tal acontecimento proporcionou a marginalização da população negra.

Segundo Ciconello (2008), as diferenças sociais entre negros e brancos, mesmo estando no século XXI, podem ser vistas na distinção do acesso aos bens e serviços, ao mercado de trabalho e ao ensino superior bem como a outros direitos civis e situações econômicas. Dentre os fatores que acarretaram isto, segundo o mesmo, está a negação de seus direitos após a abolição em 1888, visto que não houveram subsídios para assegurar tal "liberdade".

Durante a República Velha (1889-1930) houveram movimentos sociais negros, violentamente repreendidos, como a Revolta da Chibata. Segundo Barbosa (1998) "Não houve políticas públicas no país que visassem proporcionar aos descendentes de africanos chances de conseguir uma boa qualidade de vida, ao contrário do que aconteceu com os imigrantes."

Publicações de Gilberto Freyre, no mesmo período, como "Casa-Grande e Senzala", mostravam o País da miscigenação e da democracia racial, o que segundo Garrido (2008) foi ferramenta para as propostas do Governo Vargas, no Estado Novo - entre 1937 e 1945. E apesar das aparentes melhora na questão racismo, a construção desse paradigma resultou em uma sociedade que age com preconceito, mas nega suas atitudes. Isso pode ser observado em um estudo realizado por Lilia M. Schwarcz (1998) onde 97% das pessoas afirmavam não ter preconceito, enquanto 98% diziam conhecer pessoas preconceituosas, sendo estes na maioria próximos como: cônjugue, mãe, amigo, etc. A autora afirma ainda que "Todo brasileiro parece se sentir, portanto, como uma ilha de democracia racial, cercado de racistas por todos os lados".

Em 1931 é então fundada a Frente Negra Brasileira que representou um movimento de massa com reivindicações políticas, perpetuou-se até o anos de 1937, onde foi extinta, assim como outros grupos, devido a implantação do Estado Novo. (DOMINGUES, 2007).

Apesar da abolição ter ocorrido em 1888, a primeira lei antidiscriminatória do país, só foi aprovada em 1951. Já em 1978 há a volta da cena política do país com a fundação do Movimento Negro Unificado - MNU. (NASCIMENTO, 1989). Figuras como Martin L. King, e Malcon X contribuíram para o discurso do MNU. (DOMINGUES, 2007, p. 112).

A criação desse movimento representou um grande passo na história do protesto negro do país, unificando a luta de todos os grupos e organizações anti-racistas em escala nacional. Utilizou-se do termo "negro" para designar os decendentes africanos, deixando sua conotação

ISSN: 2448-0495

pejorativa de lado. E também surgiu a influência negra na educação, com revisões de livros com teor racista e uma nova pedagogia interétnica.

No projeto de Lei n° 1.332/83, são propostas ações compensatórias para negros, mas a ideia não foi aprovada no Congresso Nacional. Apesar das transformações sociais citadas anteriormente terem relevância na busca pela igualdade étnica, assim como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), em seu Artigo 1, que retrata a igualdade de direitos, somente na Constituição Brasileira Federal de 1988, têm-se no Brasil uma afirmação Legal, ao considerar o racismo como crime inafiançável.

O presente trabalho requer verificar quais as ações afirmativas implantadas no Brasil a partir deste marco legal de 1988, até o ano de 2014, comparando ainda com os principais indicadores sociais nos quais estas ações poderiam refletir. Analisando portanto o quão efetivas foram tais políticas e mudanças , assim como em quais aspectos há déficits quanto a promoção da igualdade social.

MATERIAIS E MÉTODOS

Para a obtenção dos dados, a fim de contemplar os objetivos do trabalho, realizou-se um levantamento bibliográfico, falando a história negra no Brasil desde a Lei Áurea e listando as ações afirmativas entre os anos em estudo. Os gráficos foram elaborados a partir de indicadores relacionados a Educação, Economia e Condições de Habitação e Saneamento, baseados nos Censos do Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE)/Pesquisa Nacional de Amostras por Domicílios(PNAD), sendo estes disponibilizados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA)/ Diretoria de Estudos e Políticas Sociais (DISOC), entre os anos de 1995 a 2013, entretando nos anos de 2000 e 2010 a PNAD não foi realizada. Outros dados de relevância obtidos pela consulta a legislação e a obras, que abordassem a temática em questão, também foram considerados e discutidos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A educação era considerada pelos movimentos negros como um importante instrumento de concientização, por isso as lideranças negras procuraram influir na elaboração da Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes de Base da Educação 1996, de acordo com Rodrigues (2005,apud

ISSN: 2448-0495

GARRIDO, 2008). Após a instituição desta Constituição, houveram ações legais para reduzir as desigualdades sociais, as quais estão listadas na tabela 01.

Tabela 01 - Ações afirmativas legais entre os anos de 1988 e 2014

Ano	Ações	Deliberações
1988	Constituição Federal	Afirma a prática do racismo como crime inafiançável
	Lei Nº 7668	Autoriza o Poder Executivo a constituir a Fundação Cultural Palmares - FCP .
1989	Lei Nº 7.716	Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor
2002	Decreto Nº 4.228	Institui, no âmbito da Administração Pública Federal, o Programa Nacional de Ações Afirmativas.
2003	Lei Nº 10.639	Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da Temática "História e Cultura Afro-Brasileira"
	Decreto N° 4886	Institui a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial - PNPIR .
2010	Lei Nº 12.228	Institui o Estatuto da Igualdade Social.
2012	Lei Nº 12.711	Lei de Cotas para o ingresso em instituições federais de nível superior, técnico e nível médio.
2014	Lei Nº 12.990	Reserva aos negros 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública, federal, das autarquias, das fundações públicas e das sociedades de economia mista.

Em 1988 é criada a Fundação Cultural Palmares (FCP), sendo esta a primeira instituição pública cujo comprometimento é a promoção da igualdade étnica.Sua contribuição social se reflete nas mais de 2.476 certificações para comunidades quilombolas que foram emitidas, além de apoiar e realizar publicações que fortalecem o Decreto Nº 10.639/03,o qual favorece que a temática seja trabalhada e disseminada para a conscientização dos estudantes na defesa da igualdade racial.

Em 1995 houve um grande avanço da causa negra, a aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o manual "Superando o Racismo na Escola".

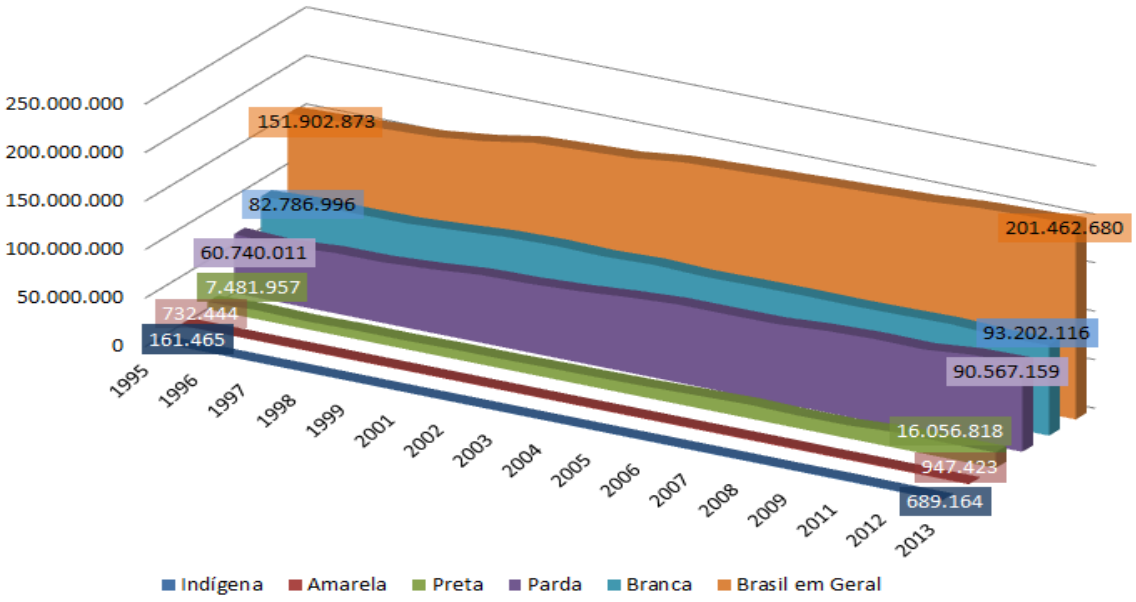
Com o intuito de desenvolver ações afirmativas dos negros ao ensino superior e profissionalizante, a Secretaria dos Direitos Humanos cria no dia 13 de maio de 1996 o Programa Nacional dos Direitos Humanos. Nesse período há a disceminação da história negra através das escolas e de seminários realizados com o intuito de entender até que ponto as ações tomadas são atos anti-racismo. Apesar disso e da expressão "ações afirmativas" ter surgido nos anos 60 nos EUA, apenas em 2002 o Brasil criou um programa pelo Decreto Nº 4.228.

Em 2006, Bolívia, Guatemala, Paraguai e Brasil foram beneficiados com o Programa Incorporação de Equidadade de Gênero, Racial e Étnica, do Fundo das Nações Unidas para a Mulher (UNIFEM), escolhidos pelo seu contexto social e político. (IPEA, 2011).

ISSN: 2448-0495

Comparando o crescimento populacional entre os anos de 1995 a 2013, evidencia-se a diversidade racial brasileira, e quando esta é quantificada considerando pretos, pardos, amarelos, indígenas e brancos, a quantidade do último, em todos os anos supera as demais. Entretanto quando analisa-se brancos com negros (pretos e pardos), estes começam a superar em quantidade a população branca desde o ano de 2006 e esta diferença aumenta a cada ano, o que é apresentado nos gráficos 01.

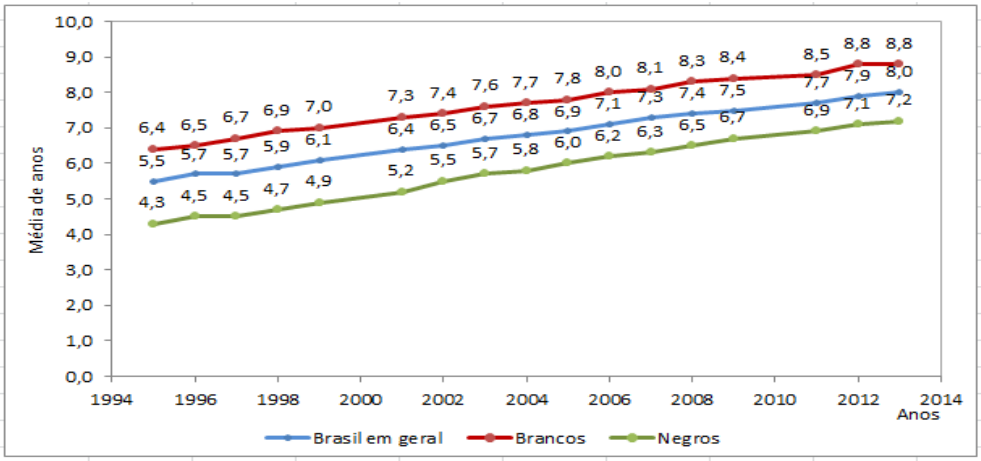
Gráfico 01 - População residente no Brasil, segundo cor/raça entre os anos de 1995 a 2013.



O número de anos de estudo dos indivíduos brancos com quinze anos ou mais, sempre foi maior que o de negros, superando inclusive a média brasileira, entretanto esta discrepância tem diminuído. Ao observar o Gráfico 02, nota-se que no ano de 1995 a diferença entre a quantidade dos anos de estudo entre os negros e brancos era de 2,1, em 2011 reduziu para 1,6. Ainda assim, segundo o IPEA (2011), na região Nordeste, no ano de 2009, 20,5% de negros encontravam-se em situação de analfabetismo, contra 14,2% dos brancos.

Gráfico 02 - Média de anos de estudo por pessoas de 15 anos ou mais de idade (1995 e 2013)

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495



Desde então, não houve redução da diferença citada e não se pode observar ainda, neste âmbito, resultados da Lei Nº 12.711, implantada em 2012. Vale mencionar que não houve tempo suficiente para analisar resultados da implantação da referida política pública. Contudo a Lei de Cotas, assim como outras medidas compensatórias, é paliativa, tomada diante da situação do país, devendo esta não ser reincidida a ponto de tornar-se permanente.

Neste sentido, ressalta-se ainda que antes do ano de 2012 houve a implantação de sistemas cotistas a nível estadual, de acordo as escolhas pertinentes a cada instituição de ensino. Segundo Zulu Araújo (2009), Presidente da Fundação Cultural Palmares:

> Há cinco anos o Brasil vem experimentando e implementando o sistema de cotas raciais e sociais. Mais de 70 universidades públicas brasileiras, por iniciativa própria, acolhem mais de 55 mil estudantes cotistas. No ProUni, estima-se que 200 mil jovens afro-brasileiros tenham acessado o ensino superior. Somando-se os dois, temos 250 mil jovens afro-brasileiros com possibilidades reais de poderem, dentro de alguns anos, disputar o mercado de trabalho em condições mínimas de competitividade. Estes números revelam também que, nos últimos cinco anos das cotas, chegaram ao ensino superior no Brasil mais afro-brasileiros do que em toda a história republicana deste país.

Apesar de somente no ano de 2014 ter sido promulgada a Lei N° 12.990, a População Economicamente Ativa (PEA) de negros supera a de brancos a partir do ano de 2008. Apesar disso a partir da Figura 01, percebe-se que a mudança no quadro da PEA, não reflete na distribuição salarial , visto que a renda média mensal dos negros no desde 1995 até o ano de 2013 foi inferior dos brancos, sendo neste uma diferença de cerca de 57,2% .

Figura 01 – Gráficos sobre população economicamente ativa e a distribuição salarial

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

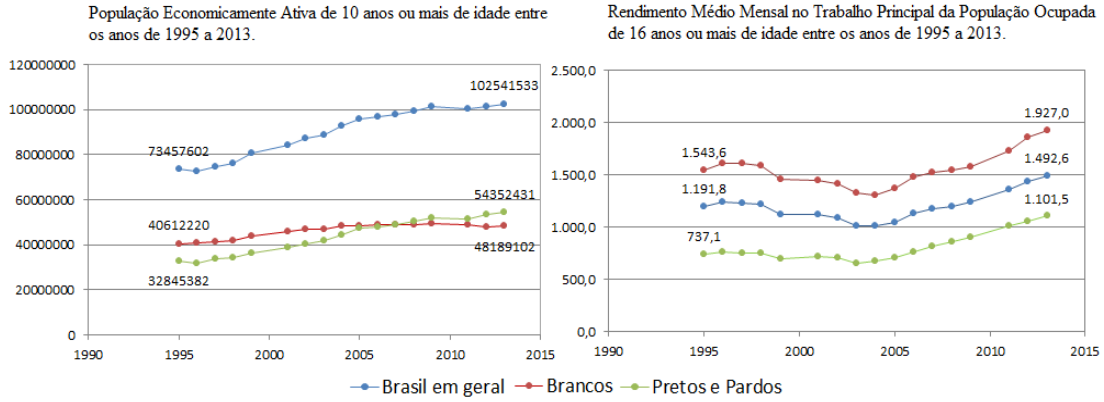
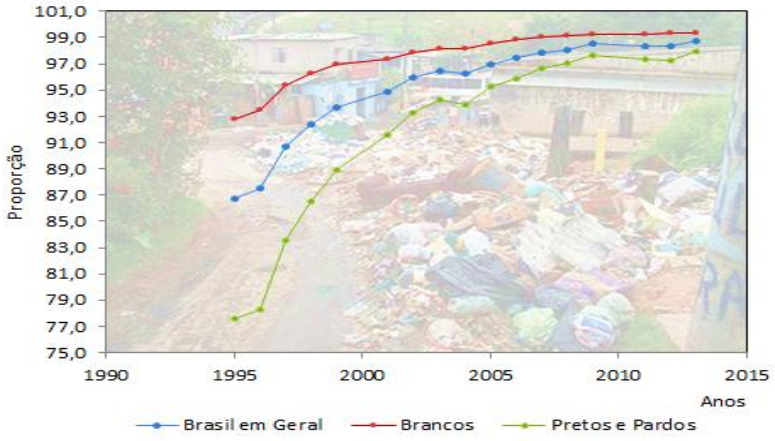


Gráfico 03 – Proporção de Domicílios Particulares Urbanos com Coleta de Lixo entre 1995 a 2013.



O perfil econômico está diretamente relacionado à distribuição da população e ao acesso a serviços, como o saneamento. Ao comparar o segundo gráfico da Figura 01 e o Gráfico 03, nota-se um comportamento semelhante quanto as correlações entre suas variáveis. A população de baixa renda não têm acesso aos serviços básicos, como a coleta de lixo. E apesar dos indicadores vistos nesse artigo mostrarem mudanças relevantes, ainda está longe de se alcançar a equidade.

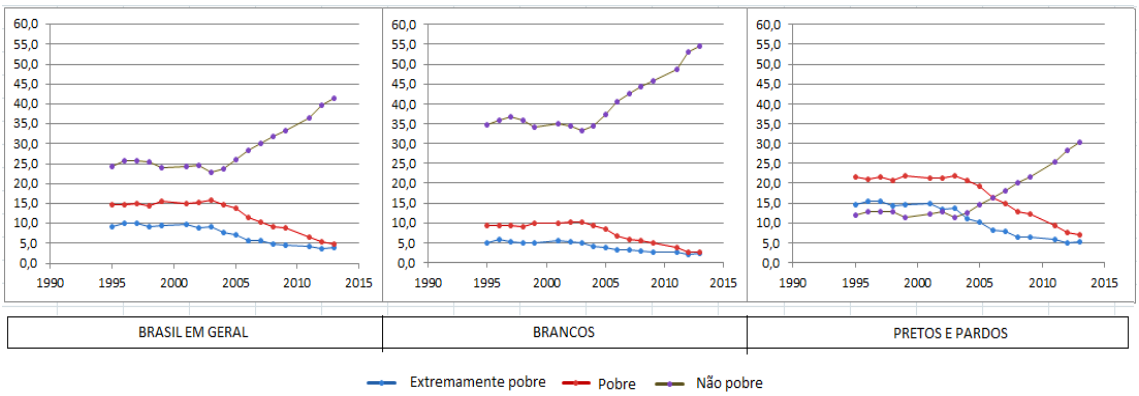
De acordo com uma publicação do Governo Federal, o Banco Mundial emitiu um relatório sobre os índices de pobreza na América Latina, ressaltando que o Brasil lidera erradicação de pobreza na América Latina, com uma queda entre 2001 e 2013 de 6% de pobreza extrema, o mesmo afirma ainda que de 1990 a 2009, 60% dos brasileiros passaram a ter um nível de renda maior. Cabe avaliar como ocorreu essa erradicação e se a população mostra-se beneficiada de maneira equitativa.

Na Figura 02 observa-se uma redução da classe ‘extremamente pobres’ tanto para branco , como para negros, entretanto em proporções diferentes. Isso torna-se mais alarmante nas comparações dos percentuais de pessoas ‘não pobres’, visto que ainda em 1995, 34,7% da

ISSN: 2448-0495

população branca já se enquadravam neste perfil socioeconômico, enquanto que mesmo no ano de 2013 a população negra ainda não havia atingido este percentual, totalizando apenas 30,3%.

Figura 02 - Distribuição Percentual da População por Cor/Raça, segundo Situação de Pobreza entre 1995 e 2013. (Definida com Base no Programa Brasil sem Miséria)



CONCLUSÃO

A partir da análise realizada foi possível constatar que após a Constituição Federal de 1988, houve intervenções legais mais ativas de combate ao racismo, e estas medidas podem ser observadas nas mudanças ocorridas no cenário social discutido através dos indicadores. Entretanto, nota-se ainda uma diferenciação na ascensão dos negros na vida social, principalmente no que se refere a distribuição econômica do país. Isto está relacionado a outras questões como o acesso a educação, a qualificação profissional para a inserção no mercado de trabalho, e ao acesso a outros serviços públicos. Constata-se ainda que o comportamento da população diante das políticas públicas tem influência na forma como estas serão aplicadas. A efetividade de tais mudanças necessita do reconhecimento e respeito às ações citadas, para que minorias negras não continuem sendo prejudicadas em diversos segmentos sociais.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Z. **Artigos Institucionais:** As cotas e os Recalcitrantes.Revista Raça, Fevereiro de 2009. Disponível em <http://www.palmares.gov.br/?page_id=7649> Acesso em: 15 jun. 2015

BARBOSA, M. **Frente Negra Brasileira:** depoimentos/entrevistas e textos, 1998.

BRASIL. **Decreto Nº 4.228 de 13 de Maio de 2002**. Presidência da República, Casa Civil. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4228.htm> Acesso em: 14 jun. 2015

ISSN: 2448-0495

BRASIL. **Decreto Nº 4.886 de 20 de Novembro de 2003**. Presidência da República, Casa Civil. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/cciv_03/decreto/2003/D488 6.htm > Acesso em: 14 jun. 2015

BRASIL. **Lei N° 12.228 de 20 de Julho de 2010**. Presidência da República, Casa Civil. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2 010/2010/Lei/L 12288.htm> Acesso em: 14 jun. 2015

BRASIL. **Lei N° 12.711 de 29 de Agosto de 2012**. Presidência da República, Casa Civil. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/ lei/l12711.htm> Acesso em: 14 jun. 2015

BRASIL. **Lei N° 12.990 de 09 de Junho de 2014**. Presidência da República, Casa Civil. táDisponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Le i/L12990.htm> Acesso em: 14 jun. 2015

BRASIL. **Lei N° 7.668 de 22 de Agosto de 1996.** Presidência da República,Casa Civil. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/cCivil_03/LEIS/L7668.htm > Acesso em: 14 jun. 2015.

BRASIL. **Lei Nº 10.639 de 09 de Janeiro de 2003**. Presidência da República, Casa Civil. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm > Acesso em: 14 jun. 2015.

BRASIL. **Lei Nº 7.716 de 05 de Janeiro de 1989**. Presidência da República, Casa Civil. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7716.htm> Acesso em: 14 jun. 2015.

CICONELLO, A. **O desafio de eliminar o racismo no Brasil:** a nova institucionalidade no combate à desigualdade racial, 2008. Disponível em <http://www.portaldoservidor.ba.gov.br/sites/default/files/Racismo%20-%20texto%20do%20Peck.pdf >. Acesso em : 16 jun. 2015.

DOMINGUES, P. **Movimento Negro Brasileiro**: alguns apontamentos históricos. Revista Tempo, 2007, p 107. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07> Acesso em: 14 jun 2015.

FREYRE, G. **Casa-grane e Senzala:** formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal/Gilberto Freyre; apresentação de Fernando Henrique Cardoso. - 48ª ed.rev. - São Paulo: Global, 2003.

GARRIDO,M.C.M. **Livro Didático, Movimento Negro e PNLD**: uma proposta de pesquisa. XIX Encontro Regional de História: Poder, Violência e Exclusão. ANPUH/SP-USP, 08 A 12 de setembro de 2008. Disponível em <http://www.anpuhsp.org.br/sp/downloads/CD%20XIX/PDF/Autores%20e%20Artigos/Mirian%20Garrido.pdf> Acesso em: 17 jun. 2015

GUIMARÃES, A.S.A, **Classes, raças e democracia**, São Paulo, Ed. 34, 2002, p. 88.

ISSN: 2448-0495

IBGE. **Censo Demográfico 2000**: Características Gerais da População, resultados da amostra. Censo demográfico., Rio de Janeiro, p. 1-178, 2000. Disponível em

<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/populacao/censo2000_populacao.pdf> Acesso em: 15 jun. 2015

IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais**: Uma análise das condições de vida da população brasileira (2014). Rio de Janeiro, 2014. Disponível em < ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores_Sociais/Sintese_de_Indicadores_Sociais_2014/SIS_2014.pdf> Acesso em: 15 jun. 2015.

IPEA . **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. Brasília - 2011. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/revista.pdf> Acesso em: 15 jun. 2015

NASCIMENTO, M.E. **A estratégia da desigualdade:** o movimento negro dos anos 70, São Paulo, Dissertação de Mestrado, PUC, 1989.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contraio**: cor e raça na intimidade. In: NOVAIS, Fernando A.; SCHWARCZ, Lilia Moritz. (orgs) História da vida privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p.197.

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo

ISSN: 2448-0495

NEM PARDO NEM MORENO: "AFRICANOS", O OLHAR EXTERNO COMO ELEMENTO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE RACIAL DE ESTUDANTES DO CONTINENTE AFRICANO EM REDENÇÃO, CE.

Cristiane Freire Gomes[5]

RESUMO

Este é um fragmento retirado de minha pesquisa de trabalho para obtenção de título de Bacharel em Humanidades na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), em Redenção, Ceará. O objetivo dessa pesquisa é identificar como o processo de construção de identidade racial dos estudantes do continente africano da UNILAB acontece a partir do olhar externo – brasileiros - fora do contexto de seus lugares de origens. Utilizo-me da observação participante nas diversas formas de interação social, nas dependências da universidade bem como nos espaços de sociabilidades estudantil, públicos ou privados, para demonstrar que no processo de construção identitária racial dos estudantes, suas identidades ganham marcações simbólicas que os classificam numa unidade fechada e pré-determinada. Dou especial enfoque às diferentes interações por gênero, para pensar como tais identidades se reconstroem a partir das interações entre "nós" ("brasileiras ou africanas") e "eles" (brasileiros e "africanos").

Palavras-chave: Identidade Racial. Sociabilidades. Estudantes do Continente Africano.

[5]Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), cristianeunilab@hotmail.com

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

INTRODUÇÃO

O objetivo dessa pesquisa é identificar como o processo de construção de identidade racial dos estudantes do continente africano da UNILAB acontece a partir do olhar externo – brasileiros - fora do contexto de seus lugares de origens. Utilizo-me da observação participante nas diversas formas de interação social, nas dependências da universidade bem como nos espaços de sociabilidades estudantil, públicos ou privado, para demonstrar que no processo de construção identitária racial dos estudantes, suas identidades ganham marcações simbólicas que os classificam numa unidade fechada e pré-determinada. Dou especial enfoque às diferentes interações separadas por gênero, para pensar como tais identidades se reconstroem a partir das interações entre "nós" ("brasileiras ou africanas") e "eles" (brasileiros e "africanos").

Através do trabalho de campo e, da observação participante (Malinowski, 1978) pude coletar dados, essa pesquisa foi iniciada em junho de 2014 e concluída em novembro do mesmo ano.

Divido a discussão desse artigo em duas sessões, na primeira abordo questões referentes ao olhar do outro – brasileiros - no processo de construção da identidade racial dos estudantes oriundos do continente africano. Na segunda sessão faço um recorte empírico em cima das relações de gênero entre os próprios estudantes estrangeiros, pontuando a importância de refletir sobre essas questões.

Além de investigar como é construída a identidade racial dos estudantes, deparo-me com a minha em plena transformação. Essa construção identitária que vem acontecendo comigo está contribuindo significativamente para que eu identifique o meu pertencimento racial, sendo essa identidade racial negra compreendida diferentemente das identidades locais já que entendem que só é negro quem vem do continente africano. Muitos dos moradores locais desconhecem a existência dos afrodescendentes tão presentes em nossa região.

Diante do cenário de diferentes nacionalidades, (Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe) diferentes origens do Maciço, diferentes brasilidades presentes na UNILAB despertou-me o desejo de pesquisar como os estudantes do continente africano estão vivenciando essa nova experiência e como sua identidade racial está sendo reconstruídas neste contexto. É nesse momento de migração que, acredito, suas identidades entram num intenso e continuo processo de reajuste.

Meu aporte teórico para discutir tais questões é composto de Stuart Hall (2011a), este autor me ajuda a pensar como as identidades em sociedade pós-modernas se alteraram.

ISSN: 2448-0495

Teoricamente o individuo não está mais preso a uma única forma de expressão identitária como antes que produziam sujeitos unificados e coerentes em prol de uma preservação de um modelo de sociedade. Sigo no debate com a releitura de Stuart Hall apresentada e organizada por Tomaz Tadeu da Silva (2011b) onde apresenta que as relações sociais e o jogo das identidades operam no campo da diferença, e que uma depende da outra para sua existência e permanência no processo de construção identitária. E para entender como o processo de construção da identidade racial acontece no Brasil dialogo com Antonio Sérgio Guimarães (2002) e Nilma Lino Gomes (2002) para tratar dos elementos constitutivos da identidade negra.

Quando proponho falar em identidade racial esclareço de antemão que biologicamente não existem raças. O que de fato enfrentamos é uma apropriação do fenótipo das pessoas, ou seja, toma-se o fenótipo como base para classificar uma e outra pessoa. No caso de expressão do racismo, usa-se características físicas para inferiorizar ou mesmo desumanizar pessoas ou grupos, e para enaltecer outras. O que está em jogo é o biótipo das pessoas e, esse é convertido em um discurso que tende a atribuir conceitos que ferem a moral, o intelecto, o econômico, e a sexualidade. O racismo especificamente contra as pessoas negras, de cor e não brancas funciona assim.

A discriminação é a herança do passado refletida no presente. Nem sempre um estrangeiro negro irá entender de inicio as formas de discriminação, pois as coisas aqui transitam entre o sutil e o feroz. As atitudes para com o outro aparenta como algo subentendido, em que o "diferente racialmente" deverá supor tal movimentação nas relações nessa sociedade. Guimarães pontua essa ideia, considerando que "(...) no Brasil, o fator racial está, geralmente, diluído numa serie de características pessoais todos de ordem atribuída" (GUIMARÃES, 2002, p.67).

SERIA POSSÍVEL DESVINCULAR O TERMO "AFRICANO", DA IDENTIDADE NEGRA?

Começo essa sessão com uma pergunta, e bem sei que essa construção tem raízes profundas na historia dos povos originários do continente africano e, que não serei capaz de fazer essa função de desmembramento dessa vinculação. Proponho mostrar etnograficamente como a população local de Redenção e ou cidades vizinhas veem os estudantes estrangeiros e identificam o pertencimento racial diretamente vinculado ao pertencimento nacional.

A primeira identificação tem a ver com as associações e reações que a população local faz a partir da pele negra. A princípio ao ver uma pessoa de pele escura lhes causa certo

ISSN: 2448-0495

estranhamento. Ora, isso acontece logo em uma região em que é estampado por todos os cantos da cidade que foi o primeiro lugar de libertação dos escravizados. Mas essa herança só tem valor como marco histórico. Em nenhum momento há exaltação da raça negra, ao contrario há um discurso pós-libertação de que todos os ex-escravizados e seus descendentes voltaram para seu país de origem ou deslocaram-se para outras regiões do Brasil. Destaca-se o fato de que o discurso de identidade negra está ausente na região em que foi feita a instalação de uma universidade que tem como objetivo o intercambio em especial entre Brasil e África. Com essa presença massiva de estrangeiros, criou-se um discurso local que diz mais ou menos assim: "esses (estrangeiros) sim são negros, nós somos é branco na frente deles". Paiva (2011) nos mostra que essa depreciação ao ser negro tem um caráter histórico que está enraizado no imaginário de muitas gerações da humanidade:

> Desde muito cedo os africanos de todo o continente foram alvo de descrições e especulações de europeus e povos da Ásia. A cor negra da pele das populações de várias partes da África sempre intrigou e despertou admiração, desprezo e cobiça. (PAIVA, 2011, p.69.

Mesmo depois de três anos de funcionamento da UNILAB, ao caminhar com um dos estudantes do continente africano um senhor aponto-o do meio da rua, e mencionou em alto e bom som: "Olha, um Africano!". Mas o que tornou identificável o rapaz que estava me acompanhando ser um "africano"? É um questionamento, e bem sei que isso é indício da ausência de informação dos moradores a respeito de que em África, assim como no Brasil, ocorreu incorporação de outros grupos raciais e que, em África também existem pessoas de cor de pele clara. Esse desconhecimento não fica restrito somente aos moradores, pois circula na própria academia, entre alunos, professores e técnicos administrativos. Frequentemente, pessoas de pele negra brasileiras são confundidas como estrangeiros e pessoas de pele clara de África transitam sem maiores olhares, até que falem, pois o sotaque e ou língua crioula são outros indicadores que mostram que não são daqui, ou seja, são "africanos".

Meu colega estava no seu primeiro trimestre na cidade e já sentia o tipo de tratamento que poderia daquele momento em diante receber. Ao contrário do que acontece nos grandes centros urbanos aonde os estudantes vindos de países do continente africano passam quase despercebidos, nas cidades do interior – ao que percebo em Redenção - eles vivem dois momentos: ora são completamente exotizados ora são alvo de rejeição (ou estigmatizados).

A concentração de pequenos grupos de estudantes oriundos do continente africano pode gerar inquietudes e muitas vezes incômodo. A presença concentrada de seus corpos promove troca de olhares, testa franzida, lábios torcidos. Em algumas ocasiões de nosso cotidiano nós estudantes

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

estamos acompanhados de amigos, quando se concentra um numero significativos de pessoas, em um mesmo local, a tendência é que quase todos falem ao mesmo tempo, ou seja, muitas vozes tentando ser ouvidas. Isso não fica longe do grupo de amigos de qualquer nacionalidade da África que aqui estão, mas a sonoridade de suas vozes torna marca registrada para que sejam classificados como barulhentos e, principalmente quando estão falando a língua crioula.

Para tentar unificar um grande contingente de pessoas através de um discurso é necessário evocar pontos-chave. Um exemplo muito utilizado para homogeneizar os povos africanos é valer-se da ideia de que todos são irmãos e, por isso compartilham a mesma realidade, sofrem os mesmos preconceitos e passam as mesmas dificuldades, conduzem suas vidas semelhantemente. A união que proclama todo o continente em uma totalidade foi uma maneira encontrada para recuperar a força dos povos africanos que em período de colonização europeia foram brutalmente fragmentados. Essa estratégia utilizada valeu-se pelo fato da existência de uma tamanha diversidade étnica dos povos. Assim também como uma forma de resgatar a alta estima desses povos e, almejar uma união entre todos os afrodescendentes espalhados por toda parte. Para sintetizar isso trago uma frase dita na comemoração da independência de Moçambique, em que noto a valorização do lugar de origem "Foi na África onde tudo começou, é o berço da humanidade".

MARCAS DE DIFERENÇAS EM CONTEXTOS DE RELAÇÕES DE GÊNERO

Nessa sessão apresento de maneira etnográfica como as diferenças são acentuadas e servem para marcar as questões de gênero nos espaços de interações entre os discentes da UNILAB, nacionais e estrangeiros.

Nós enquanto indivíduos de uma coletividade, procuramos de alguma maneira aliar o nosso corpo aos espaços que frequentamos, ou seja, caracterizamos o nosso corpo de diversas maneiras para imprimir uma imagem que possa estar associada aquele local assim também como expressar a nossa particularidade em meio a tudo isso. Alguns estudantes lusófonos da África se surpreendem ao depararem com a forma como homens e mulheres brasileiros /as se vestem tanto no ambiente estudantil como fora dele. Veem-se diante do primeiro fator que marca a diferença entre "nós" e "eles". Cada pessoa incorpora no corpo algo que represente uma coletividade, sendo que essa pode estar vinculada a um grupo específico ou uma mera tendência do mercado, que entendo como modismo, ou mesmo uma mera formalidade.

ISSN: 2448-0495

No início pode ser sentido como um "choque". Foi assim que um colega de sala de aula falou ao referir-se a vestimenta das mulheres cearenses, dando destaque aos shorts curtos, que segundo o mesmo "parece mais é roupa de praia". E segundo ele, não é nada fácil deparar-se como mulheres com "micro roupas". Esse "problema", a vestimenta feminina foi motivo de pauta para seguir para a reitoria, mas provavelmente sem retorno. Enquanto isso fica a indignação de alguns rapazes inconformados com tanta exposição de corpos no ambiente acadêmico.

As jovens africanas diferenciam-se significativamente uma das outras, aliando cabelo e roupas. Enquanto há as que optam por seguir a tendências das roupas e calçados locais, e acabam virando consumidoras de produtos como shorts e calças jeans, vestidos com renda ou transparência, sapatilhas e rasteirinhas entre outros, em contra partida há as meninas que permanecem mantendo o seu vestuário. Esse é facilmente identificado, sendo a forte marca diferencial as estampas, as cores combinando com formato do mapa do continente africano.

As modas de cabelo segue uma tendência do momento, ou em outros casos mantendo sempre um mesmo estilo, como se fosse um registro pessoal através dos cabelos. Os jovens seguem essas regras de cabelos, roupas, e o elemento de grande destaque, os tênis. Em meu trabalho anterior (Gomes, 2015) mencionei os estilos de cabelos que as estudantes africanas conseguem diferenciar, aqui este retomo somente pra mostrar a participação masculina nesse perfil, os homens que abusam da criatividade no trato do cabelo são predominantemente os Guineenses. Assim como as mulheres, os homens também experimentam e mudam frequentemente de estilo. "Fazer o cabelo" é a expressão dada ao ato de trançar os cabelos. Os modelos que percebo são as tranças rentes à cabeça, os cabelos enrolado com os dedos esse feito pelos próprios rapazes, o blackpower, e um ou outro rastafári. Há os que não têm uma categoria definida, é mais uma inspiração bem particular desses rapazes. O cabelo cortado bem curtinho é mais frequente, não sei se isso tem a vê com recentes hábitos adquiridos aqui ou se já vieram de lá. Algo que pode ser investigado posteriormente. O fato é que em períodos de escravização, esse ato de raspar a cabeça era símbolo de violência, tendo em vista que o cabelo representava certos reinados.

Segundo Nilma Lino Gomes, a forma com que os negros usam o cabelo também pode representar um sentimento de autonomia, expresso nas formas ousadas e criativas de seu uso. As várias formas de trançar ou usar o cabelo para além de cuidados com a estética, esses sujeitos pontuam sua marca identitária.

Noto que por mais que os estigmas que juntos estão vinculados com o corpo negro e o cabelo crespo, o transitar de meninos e meninas ocupando, preenchendo, sendo vistos, circulando

ISSN: 2448-0495

pode ganhar contornos diferenciados ainda mais quando essas pessoas consomem artigos entendido como exclusivo de um determinado público.

Enquanto alguns estudantes do continente africano aparecem desfilando com seus tênis de marcas internacionais como: nike, adidas, puma, e outras mais, consigo perceber que há um distanciamento social, expresso nos calçados que cada estudante possui, e essa distinção econômica e social é um mecanismo que pontua e separa os estudantes. E essa percepção não foi observada exclusivamente por mim, mas por um comentário de um estudante, ao apontar que todas as pessoas que se encontravam na biblioteca naquele momento passavam através de seus pertences de que grupos econômicos faziam parte, inclusive se colocou como exemplo, ao dizer: "olhe para o meu relógio, meu mp3 e meu fone de ouvido". Em seguida menciona cada marca dos objetos que carregava sinalizando que sua condição econômica estava associada ao valor dos produtos que possui. Não satisfeito com as associações produtos/condição social, ele menciona o meu celular e o meu óculos como exemplo para categorizar que assim como ele faço parte de um determinado grupo, e que as pessoas diferenciam-se uma das outras por meio desses símbolos de consumo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, saliento as identidades são construídas e relacionadas na interação social dos indivíduos, nos mais diversos lugares possível. Pude constatar a presença marcante da identidade racial, em que o olhar do outro é responsável para tal definição, ora aceitável e ora questionada. Criando assim estigmas de depreciação das pessoas quem vem do continente africano.

O que venho pontuando no corpo desse texto são as formas que marcam simbolicamente as questões identitárias. Bem como refletir acerca das questões de gêneros, seja através de separação por nacionalidade, raça, status sociais, variedade linguística e cultura tendo como designação o sexo. Diluído nesse cenário o poder que cada discurso ganha destaque.

ISSN: 2448-0495

REFERÊNCIAS

GOMES, Cristiane Freire. Um olhar antropológico sobre o processo de construção identitária dos estudantes do continente africano em Redenção-ce.2015

GOMES, Nilma Lino. Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. 2002
GUIMARÂES, Antonio Sérgio. **Classes, Raças e democracia.** São Paulo: Editora 34,2002.

HALL, Stuart (2011a). **A identidade cultural na pós-modernidade.** Ed. 11,Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HALL, Stuart (2011b). Quem precisa da identidade? *In:* SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: Aperspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, Rj: Vozes, 2011,103-133.

MALINOWSKI, Bronislaw K. Introdução. *In*: MALINOWSKI, Bronislaw K. **Argonautas do pacifico ocidental: um empreendimento e da aventura dos nativos arquipélagos da Nova Guiné Melanésia.** DURHAM, Eunice Ribeiro (org.). 2ed., São Paulo: Abril Cultura, 1978.

PAIVA, Eduardo França. Corpos pretos e mestiços no mundo moderno-deslocamento de gente, trânsito de imagens. *In:* PRIORE, Del Mary, AMANTINO, Marcia (orgs.).**História do corpo no Brasil.**

SILVA, Tadeu da Silva da (org.). **Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais.** . Petrópolis, Rj: Vozes, 2011.

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo

ISSN: 2448-0495

HISTÓRIAS DA RESISTÊNCIA NEGRA NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX: O CARIRI CEARENSE

Darlan de Oliveira Reis Junior[6]

RESUMO

O artigo trata das histórias de resistência da população negra na segunda metade do século XIX, na região do Cariri cearense. A formação social brasileira, a partir da colonização portuguesa, levou ao surgimento de uma sociedade que herdou concepções clássicas e também medievais de organização e hierarquia, porém com graduações que levavam em conta a cor, a condição social, a ocupação profissional e principalmente, a distinção jurídica entre livres e escravos, com princípios hierárquicos baseados na escravidão. Nela, destaca-se a desvalorização do trabalho, visto como atividade degradante e de exclusividade para os estratos inferiores. Na segunda metade do século XIX, as desigualdades com base na condição jurídica e as discriminações a partir da cor e do gênero permaneciam. De tal maneira, que o espaço do Cariri não poderia ser desfrutado de maneira igual, por todos. Serão apresentadas histórias de diferentes formas de resistência: a luta contra a escravização ilegal, os arranjos familiares, as estratégias da população negra, bem como dos trabalhadores e trabalhadoras escravizados em seu cotidiano de exploração no trabalho.

Palavras- chave: Resistência; Mulheres; Escravizados; Negros; Cariri.

[6] Doutor em História Social pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor Adjunto do Departamento de História da Universidade Regional do Cariri (URCA). Coordenador do Centro de Documentação do Cariri (CEDOCC) e líder do Núcleo de Estudos em História Social e Ambiente (Grupo de Pesquisa cadastrado no CNPq). professordarlan@gmail.com

ISSN: 2448-0495

INTRODUÇÃO

Com a colonização portuguesa na América formou-se uma sociedade que herdou concepções clássicas e medievais de organização e hierarquia, porém com graduações que levavam em conta a cor, a condição social, a ocupação profissional e principalmente a distinção jurídica entre livres e escravos, com princípios hierárquicos baseados na escravidão[7]. Nela, a desvalorização do trabalho, visto como atividade degradante e de exclusividade para os estratos inferiores. Ao chegarmos à segunda metade do século XIX, as desigualdades com base na condição social e na condição jurídica e as discriminações a partir da cor e do gênero permaneciam. A sociedade brasileira estava organizada em termos antagônicos. O trabalho ainda visto como degradante era realizado por escravos e homens livres que estando numa situação de pobreza, tinham como atribuições as atividades consideradas "manuais" e de pouco valor social. Além da violência inerente à escravização de seres humanos, as relações paternalistas criavam situações de dependência que reproduziam as hierarquias e as desigualdades sociais. Apesar da opção brasileira de uma monarquia constitucional de base liberal, que teoricamente considerava todos os cidadãos livres e iguais, a manutenção da escravidão e a restrição legal do gozo pleno dos direitos civis e políticos, com base em critérios censitários, demonstram bem a distância entre a formalidade dos princípios "liberais" e a vida cotidiana desses brasileiros [8].

Tantas contradições levaram ao estabelecimento de situações de confronto, de luta social, mas também de laços de solidariedade e de ações de resistência. Neste trabalho serão apresentadas algumas histórias da resistência da população negra no Cariri em meados dos Oitocentos. Histórias que muitas vezes foram esquecidas ou silenciadas, seja pelas autoridades e pela classe senhorial, seja pela historiografia que ignorou este tema naquela região.

A POPULAÇÃO NEGRA NO CARIRI NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX

Como afirmei, na região do Cariri, a desigualdade social estava permeada por diferenças de cor, sendo que a classe senhorial era nitidamente branca, enquanto que os setores subalternos tinham uma variedade de denominações relacionadas ao fato de não serem brancos, sendo chamados de "pardos", "mulatos", "cabras", "crioulos", "pretos", dentre outras denominações. A análise histórica sobre essa condição de exploração e subordinação deve levar em conta todo o

7 SCHWARTZ, Stuart B.. **Segredos internos: engenhos e escravos na sociedade colonial, 1550-1835.** Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1999, p. 209.
[8]MATTOS, Hebe Maria. **Escravidão e cidadania no Brasil monárquico.** – 2. ed. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

ISSN: 2448-0495

processo de expropriação, estigmatização, vigilância, desigualdade social e repressão que foi operado contra aquela população. Ao analisar a questão da etnicidade e da raça na formação do mercado de trabalho cearense, Tshombe Miles afirma que a origem dos trabalhadores que viviam na condição de *moradores* nas terras dos senhores era de libertos, descendentes de indígenas e mestiços. Demonstra que a população indígena teve um papel central no desenvolvimento da força de trabalho, apesar de uma tradição de negação de sua identidade, que segundo Miles, clamaria por uma "identidade branca" [9]. Neste ponto discordo da análise de Miles, pois o que ele denomina negação da identidade, na verdade tem dois aspectos que devem ser considerados. O primeiro é a ação do discurso dominante, oficial, que no Brasil como um todo, buscou desqualificar as culturas dos grupos sociais subordinados. Tal discurso é aquele que praticava a política de negação. E o segundo aspecto é a tática de resistência empregada pelos subordinados, que muitas vezes implicava na dissimulação, na fingida submissão, na adoção de gestos, condutas, vocabulários dos setores dominantes para poderem resistir e sobreviver nas difíceis condições que se apresentava a vida para muitos deles.

De qualquer maneira, em seu estudo, Miles demonstra como a produção de subsistência no Ceará estava baseada nas culturas indígenas, nos hábitos de vestimenta e nos traços de linguagem. E mesmo nas vilas indígenas controladas pelo poder público, as comunidades continuavam a praticar ou a tentar praticar o uso comum da terra e manter suas tradições. Tshombe Miles descreve a história de um legado cultural e dos fortes laços entre as pessoas de descendência africana com os grupos indígenas e de como a população escravizada era etnicamente muito similar à população livre, numa identidade comum, cosmologia e no que denomina de "consciência crioula" [10]. Assim, a presença da população negra no Cariri também se afirmava tanto entre a população livre, quanto entre a liberta e obviamente, a escravizada.

Torna-se importante destacar o fato de que a presença de um grande contingente da população pobre, livre ou liberta, ser negra ou com ascendência negra, ser um fator decisivo na consolidação das desigualdades e das hierarquias sociais. Como discute Manuela Carneiro da Cunha, é uma falsa questão apresentar uma suposta leniência relativa da escravidão brasileira, devido ao fato de ter existido uma parcela considerável de negros e mestiços na condição de livres e de libertos durante a vigência do escravismo. O escravismo é um sistema hierárquico de produção que tem no centro, a violência e a opressão [11]. E na segunda metade do século XIX, um

[9]MILES, Tshombe L. **A luta contra a escravatura e o racismo no Ceará.** – tradução de Denise Costa.- Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2011, p. 40.
[10]MILES, *op. cit.*, p. 51-65.
[11]CUNHA, Manuela Carneiro da.**Negros, estrangeiros: os escravos libertos e sua volta à África.** – 2ª ed. rev. ampl. – São Paulo: Companhia das Letras, 2012, p. 33-34.

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

dos temores da população de "cor" - expressão esta utilizada pelos órgãos governamentais - era ser escravizada ou reescravizada.

Então, ao discutir a presença da população negra em determinada região, quando o recorte temporal é a segunda metade do século XIX, não é possível ficar restrita ao contingente escravizado, mas também a toda a população que já conseguira alcançar a liberdade ou a alforria, além claro, das comunidades quilombolas. Sobre os escravizados, Apesar da população escravizada não ter sido a maioria em nenhum momento da história do Cariri, o impacto da escravidão, tanto na vida dos escravizados, quanto na vida da população livre, foi importante definidor de uma série de atitudes, políticas e modos de vida [12]. Segundo Robert Conrad, no Brasil havia um número considerável de pessoas pobres que viviam do trabalho de um ou mais escravos. Conrad apresenta um dado significativo. No ano de 1870, todos os seiscentos e quarenta e três municípios do Império que possuíam estatísticas, registravam a presença de escravos [13].

Segundo Maria Daniele Alves, a defesa do escravismo no Cariri teve força até a década de 1870, inclusive entre os membros do partido Liberal, que assim como em todo o Brasil, apresentava um discurso ambíguo, pois ao mesmo tempo em que sugeria "reformas democráticas", repelia desse processo a maior parte da população. Alves denomina de "sonhos liberais" na região, a ideia de um projeto civilizador, ditando normas de comportamento, onde os escravizados teriam o papel de contribuir com seu trabalho. Dessa maneira, o ideário civilizador proposto não via contradição entre o discurso de progresso e civilidade e a prática do trabalho escravo, nem muito menos entre a propaganda que fazia de ser "entusiasta da liberdade" e ser proprietário de cativos [14].

---

[12]No ano de 1874, a população do Ceará era composta de 686.773 livres e 31.975 escravos, ou seja, aproximadamente 4,4% da população era escravizada. O percentual de escravos no Município Neutro era de 17,2%, na Província do Rio de Janeiro era de 39,7%, enquanto na Província de São Paulo era de 20,4%. In: CONRAD, Robert. **Os últimos anos da escravatura no Brasil: 1850-1888.** – tradução de Fernando de Castro Ferro. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; Brasília, INL, 1975, p. 345.

[13]Conrad cita alguns números: "[...] desde 48.939 no Município Neutro (o distrito da capital) até três escravos registrados no município baiano de Vila Verde. Os escravos não só eram um elemento quase universal na população, mas também eram usados em quase todos os tipos de trabalho". *Ibid.*, p. 6-13.

[14] ALVES, Maria Daniele. **Desejos de civilização: representações liberais no jornal *O Araripe* 1855-1864.** Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual do Ceará, Mestrado Acadêmico em História e Culturas, Fortaleza, 2010.

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

RESISTÊNCIAS

O entendimento que a população subordinada por várias formas de opressão tinha de sua experiência de vida, e sua relação com os dominantes, não eram correspondentes ao entendimento senhorial, mesmo que não fossem proclamados abertamente pelos subordinados. Segundo James Scott, um subordinado prudente tende a conformar seu discurso e os seus gestos àquilo que se sabe que dele se espera, controlando o que poderia gerar um impulso para a revolta, a raiva ou a violência, já que todo sistema de dominação gera uma série de atentados à dignidade humana, tais como, a apropriação do trabalho, humilhações públicas, assédio, desprezo, dentre outras. Scott explica que, a representação que os dominadores fazem dos dominados, demonstra que os primeiros partem do princípio que os subordinados tentam enganá-los. Para Scott, as estruturas de dominação idênticas tendem, em condições equivalentes, a provocar reações e formas de resistências também idênticas entre si[15]. A prática da dominação levava a classe dominante a pensar os subordinados como dissolutos, justificando a própria dominação como necessária e providencial para a manutenção da ordem e da garantia da propriedade. Além de proporcionar o controle sobre os trabalhadores e o enriquecimento da região, que na verdade, era apenas o seu próprio enriquecimento. Portanto, as formas de lutas e resistência por parte dos explorados compunham as bases dos conflitos que ocorriam no mundo do trabalho. Acontece que dois obstáculos geralmente se apresentam na análise da reação dos explorados. Um deles é o discurso oficial, o chamado "filtro das elites". O outro é a dissimulação dos subordinados.

> O elo entre a dominação e a apropriação significa que é impossível separar as ideias e o simbolismo da subordinação do processo de exploração material. De igual modo, é impossível separar a resistência simbólica velada às ideias de dominação das lutas práticas que se opõem ou que mitigam a exploração. A resistência, tal como a dominação, conduz uma guerra em duas frentes. O discurso oculto não é um mero rol de queixumes e imprecações sussurrados fora de cena; é também a concretização de um sem-número de estratagemas pragmáticos e discretos destinados a minimizar a apropriação material. No caso dos escravos, estes estratagemas incluíam normalmente o furto, a caça clandestina, a ignorância fingida, o absentismo ou a negligência ou falta de empenho no trabalho, o mercado negro, a produção para a venda clandestina, bem como a sabotagem das colheitas, do gado ou da maquinaria, o fogo posto, a evasão etc. No caso dos camponeses, a caça clandestina, a ocupação de terras, as colheitas clandestinas, a adulteração das rendas em géneros, o desbaste clandestino de terrenos e o incumprimento de obrigações feudais eram estratégias bastante comuns. [16]

[15]SCOTT, James C. **A Dominação e a Arte da Resistência: Discursos Ocultos.** – tradução Pedro Serras Pereira. Lisboa: Edição Livraria Letra Livre, 2013,p. 53-71.
[16] SCOTT, *op. cit.*, p. 259.

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

Decifrar e superar tais obstáculos são tarefas que exigem um olhar mais cuidadoso do historiador, já que, a maior parte da documentação escrita foi produzida pela classe senhorial, ou pelos órgãos estatais, principalmente quando as referências eram sobre as práticas e ideias dos trabalhadores no Brasil, do século XIX. Uma das formas de resistência existentes no Cariri era a praticada pelos trabalhadores escravizados. Kátia Mattoso explica que o "ser escravo" não era ser inteiramente devotado a obedecer humilde e fielmente aos senhores onipotentes. Havia um "jeito", uma astúcia, arte, destreza e habilidades para sobreviver, além da aceitação respeitosa de si próprio e dos outros [17]. Um exemplo:

> O Abaixo assignado faz sentir á aquellas pessoas que até hoje hão mantido relações de negocios com seus escravos, que não podendo tolerar por mais tempos essa traficanciasummamente perniciosa aos interesses do abaixo assignado, declara que qualquer negocio feito com ditos seos escravos será desfeito judicialmente, patentiando ao publico o nome do individuo q' particularmente procura seduzir escravos alheios para lhes comprar objectos furtados ao sr. Não pequenos prejuizos ha soffrido o abaixo assignado por pessoas que entreteem relações com os escravos resultando desse abuso os máos hábitos em que os mesmos vão cahindo; e porque é dever remover esse mal, mister se faz prevenir por meio do presente as pessoas a quem me refiro, q' me acho na desposição de acabar com taestraficancias. Engenho do Pau-secco, 1º de Setembro de 1857.
> João Gonçalves Pereira de Alencar. [18]

O anúncio revela não só a irritação do proprietário, como também a negociação que permeava as relações dos escravos com outras pessoas livres, em prejuízo econômico para o dono. Porém, faço o destaque da declaração do senhor sobre os "maus hábitos", ou seja, a política dos escravos em seus agenciamentos de negócios, à revelia da vontade senhorial. Algo que confrontava diretamente a ideia da escravidão, da autoridade do senhor sobre o seu escravo. Maria Daniele Alves analisou casos de lutas entre senhores e escravos no Cariri, através dos anúncios publicados no jornal *O Araripe.* Um exemplo citado por ela foi a história de Pedro, escravo que fugira no ano de 1855 [19]. Em sua análise, Alves destaca as táticas de resistência de Pedro, como a habilidade no uso do tempo para transitar entre o território de duas províncias, além do uso de uma possível carta falsificada de seu senhor. Ao consultar o jornal, é possível identificar como o dono de Pedro fazia a denúncia contra seu escravo.

> Pedro, cabra, com sincoenta e tantos annos de idade, altura regular, secco do corpo, rosto descarnado, pouca barba, algua coisa calvo, pernas finas, rendido

[17]MATTOSO, *op. cit.*, p. 174.
[18] Jornal O Araripe. O ARARIPE. 12 de Setembro de 1857, p. 4, Coleção Digital, Centro de Documentação do Cariri (CEDOCC).
[19]ALVES, *op. cit*., p. 112.

ISSN: 2448-0495

> de uma verilha; fugiu em outubro proximo passado, da Villa de Porto Alegre, provincia do Rio Grande do Norte; consta que dito escravo monirasse na cidade do Icò de uma carta falsa em nome de seoSr. que é o abaixo assignado, consedendo-lhe licença para andar tirando esmollas afim de sêr liberto, e na posse desse documento apariceu no sitio Roncador do termo de Barbalha, havendo toda desconfiança axar-se dito escravo oculto naquelle ou neste termo. Quem o pegar, ou delledér noticia no Escretorio da Typographia do Araripe será pago de seo trabalho. Crato 15 de Janeiro de 1856. Pelo Pº Pedro Leite Pinto; AntºGlz' de Olivrª[20]

A arte do disfarce era uma estratégia do "cabra" escravizado Pedro, que para fugir das mãos de seu senhor, utilizara-se de uma carta supostamente falsa. Supostamente, porque pode ser que Pedro não fosse mais escravo, e que, portanto, houvesse uma tentativa de escravização ilegal, da parte de seu antigo senhor. O anúncio retrata apenas a tensão existente, além da busca do suposto dono, por um escravo fugitivo. Alves também destaca, entre os vários anúncios pesquisados por ela, o da fuga do escravizado Luiz Telles, por ter sido ele, escravo do senador José Martiniano de Alencar, "homem de poder e prestígio social, de família 'liberal' da cidade do Crato, que mantinha residência também no Rio de Janeiro, onde exercia o cargo de senador" [21]. Em sua análise, Alves explica como os anúncios procuravam destacar características do fugitivo, o que acabava revelando suas táticas. Eis o anúncio publicado em *O Araripe*, no ano de 1858.

> Fugio no dia 4 de 8brº de 1857 da chacara n 5 da rua do Maruhy, em S. Christovaõ um escravo do senador Alencar, de nome Luiz Telles, pardo escuro; tem de 40 annos para cima, é mal encarado e falto de dentes na frente, tem uma enruga na testa, andar apressado e passadas curtas, finge-se as veses doido, tem falla tremula, com visos de estuporado; é muito ladino e astucioso, anda com cartas disendo que vae com ellas apadrinhado apresentar-se ao seo senhor. Disem que esteve trabalhando na estrada de ferro em Belém, e por ultimo ha noticia que está em Petropolis. Este escravo foi da cidade do Crato, (Ceará) para onde talvez siga; se por ventura for elle por là preso, o podem entregar na cidade ao vigario Manoel Joaquim Aires do Nascimento, o qual pagarà todas as despesas e darà uma generosa gratificação. [22]

Um escravizado que vivia no Rio de Janeiro, pertencente a um senador cearense, que poderia ter ido para o Crato, em fuga. Os destaques ao fato de fingir-se de "doido", que utilizava cartas falsas, sendo "ladino e astucioso", buscavam prevenir os moradores do Cariri, caso encontrassem Luiz Telles naquelas bandas. Segundo Alves, essas características eram apresentadas porque eram feitas a partir da visão senhorial sobre o escravizado. Acrescento que, as mesmas revelam as táticas de manutenção da liberdade de Luiz, que teria tido a coragem de fugir das mãos de um importante político da época. Destaco também, o apoio que o senador

[20]O ARARIPE, 26 de Janeiro de 1856, p. 4, Coleção Digital, CEDOCC.
[21]ALVES, *op. cit.*, p. 114.
[22] O ARARIPE, 30 de Outubro de 1858, p. 4, Coleção Digital, CEDOCC.

ISSN: 2448-0495

conseguira na cidade do Crato, pois era ao vigário Manoel Joaquim do Nascimento que o fugitivo deveria ser entregue, caso fosse capturado na região.

Várias histórias de luta contra a escravização, que resultavam na fuga dos escravizados podem ser encontradas nos periódicos da época, não só do Cariri, obviamente. A instituição escravista se fazia presente, revelando as condutas daqueles que a defendiam, mas também daqueles que apoiavam os fugitivos.

> Romaõ José de S Anna Monteiro, levou a presença da policia desta cidade, no dia 29 do mês passado, um preto, que tinha todos os signaesdescriptos no annuncio desta folha, numero 128 de 19 de desembro do anno passado, do sr. tenente coronel Francisco Clementino de Sousa Martins; entretanto, posto seossignaes combinassem perfeitamente com os do annuncio, foi solto este individuo, disem que a pedidos. Si esse criolo for o proprio Victor, escravo do sr. tenente coronel Martins, como crê Monteiro, perguntamos quem será o responsável d'ora em diante, a dar delle conta? Nossa polícia é de bohonomia para uns, e rigorosa em extremo com outros. [23]

Um dos casos de luta contra a escravidão, que teve maior repercussão na região do Cariri, na segunda metade do século XIX, foi o de Hypolita Maria das Dores, nascida livre, filha da liberta Maria das Dores e de um homem livre. Hypolita lutou por vários meios, inclusive com uma ação judicial de liberdade, para livrar a si e a seus filhos, do cativeiro. Essa luta é retratada na dissertação de mestrado de Antonia Márcia Nogueira Pedroza[24]. Em sua dissertação, Pedroza discute questões importantes sobre a questão da liberdade precária, e o medo, que livres e libertos de cor tinham de serem escravizados ilegalmente ou reescravizados, conforme o caso, além dos caminhos difíceis que uma mulher pobre e escravizada teve que percorrerpara intentar uma ação nos tribunais. O trabalho também demonstra os significados atribuídos pelas pessoas à Justiça, e as maneiras, que as autoridades interpretavam tais ações.

> Apresentemos Hypolita. Essa mulher, nascida de ventre livre, recebeu o nome cristão de Hypolita Maria das Dores. Mulata, viúva do primeiro casamento com um escravo – cujo nome não nos foi possível conhecer. Em 1858, em segundo matrimônio, casou-se com Galdino, um homem livre. Era filha de Maria das Dores, forra, e de Francisco Pilé, homem livre. Sua avó era Antônia, cabra, escrava. Seu avô, homem livre e rico, cujo nome não conseguimos identificar. Era bisneta de Geraldo, também homem livre. Nasceu em 1823, em um lugar designado vagamente nos documentos pesquisados como as

[23] O ARARIPE, 04 de Setembro de 1858, p. 3-4, Coleção Digital, CEDOCC.
[24] *Cf.* PEDROZA, Antonia Márcia Nogueira. **Desventuras de Hypolita: luta contra a escravidão ilegal no sertão (Crato e Exu, século XIX).** Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em História, Natal, 2013.

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

> "margens do Rio São Francisco", pequeno povoado localizado no sertão dentro dos limites da província de Pernambuco. [25]

A trajetória de Hypolita e sua saga pela liberdade foram retratadas no jornal *O Araripe,* em vários números, que, não obstante ser um jornal dos "liberais", não defendia o fim da escravidão, conforme já foi explicado. O periódico defendia odireito de propriedade dos escravistas. No entanto, a "escravização ilegal" de Hypolita ganhou suas páginas por quase três anos, devido à disputa entre senhores no Cariri, que eram inimigos. Ou seja, o escravizador de Hypolita, João Pereira de Carvalho, residente na cidade do Crato e seus adversários, os irmãos Luis Pereira de Alencar e Gualter Martiniano de Alencar. O fato é que, Hypolita Maria das Dores usou os meios que tinha para tentar alcançar a liberdade perdida ilegalmente: a fuga; a proteção dos inimigos de seu escravizador; a ação judicial e a divulgação de sua história em um periódico. Segundo Antonia Márcia Pedroza, em fins de 1858, Hypolita obteve um resultado favorável para si e para seus filhos, com a vitória na ação judicial. Porém, no ano de 1859, no inventário da esposa de seu escravizador, tanto ela, quanto seus filhos, apareciam como bens a serem divididos. A pesquisadora não identificou na documentação, o resultado final da luta de Hypolita, destacando que pode ter sido reescravizada, ou que, seu escravizador possa ter apelado ao Tribunal da Relação. No entanto, a documentação sobre o caso e as informações em *O Araripe*, não deram conta do "final" dessa história [26]. Os casos apresentados aqui revelam as inúmeras táticas utilizadas pelas classes subordinadas, na árdua defesa da liberdade, cultura, trabalho e dignidade.

[25]PEDROZA, *op.cit., p.* 18.
[26] "Neste sentido, ficam conclusões, mas também novas interrogações. Se a ação de liberdade seguiu para a segunda instância, por que o jornal silenciou-se sobre isso? Teria Hypolita perdido o apoio de alguém importante, que exercia influência sobre O Araripe? Em caso afirmativo, por quê? Será que Hypolita desistiu da ação e resignou-se à condição de escrava? Hypolita foi, novamente, distanciada do convívio de seus filhos? Hypolita e seus filhos ficaram livres e juntos? Afinal, o que aconteceu com Hypolita?". *Ibid.*, p. 147.

ISSN: 2448-0495

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Daniele. **Desejos de civilização: representações liberais no jornal *O Araripe* 1855-1864.** Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual do Ceará, Mestrado Acadêmico em História e Culturas, Fortaleza, 2010.

CONRAD, Robert. **Os últimos anos da escravatura no Brasil: 1850-1888.** – tradução de Fernando de Castro Ferro. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; Brasília, INL, 1975.
CUNHA, Manuela Carneiro da.**Negros, estrangeiros: os escravos libertos e sua volta à África.** – 2ª ed. rev. ampl. – São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

MATTOS, Hebe Maria. **Escravidão e cidadania no Brasil monárquico.** – 2. ed. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

MILES, Tshombe L. **A luta contra a escravatura e o racismo no Ceará.** – tradução de Denise Costa.- Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2011.

PEDROZA, Antonia Márcia Nogueira. **Desventuras de Hypolita: luta contra a escravidão ilegal no sertão (Crato e Exu, século XIX).** Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em História, Natal, 2013.

SCHWARTZ, Stuart B.. **Segredos internos: engenhos e escravos na sociedade colonial, 1550-1835.** Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

SCOTT, James C. **A Dominação e a Arte da Resistência: Discursos Ocultos.** – tradução Pedro Serras Pereira. Lisboa: Edição Livraria Letra Livre, 2013.

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo

ISSN: 2448-0495

LEIS 10.639/03 E 11.645/08: FERRAMENTAS PARA A AUTOAFIRMAÇÃO ÉTNICA E A INCLUSÃO DO ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRODESCENDENTE

Washington Antonio Pereira de França – UFPB
(Washington.92p@hotmail.com)

Gabriela Torres – UFPB
(gabrielatcl26@gmail.com)

Rosivaldo Gomes de Sá Sobrinho – UFPB
(rosivaldo.cca@gmail.com)

RESUMO

As Leis 10.639/03 e 11.645/08 introduzem no currículo escolar das instituições de ensino brasileiras, o ensino da história e cultua afrodescendente objetivando desconstruir os estigmas atribuídos à população negra, assim como, mostrar as suas contribuições na história e cultura. Fazendo parte do projeto de extensão universitária "Valorização da identidade afro-brasileira descendente" este trabalho mostra alguns dos recursos pelos quais os professores poderiam utilizar para trabalhar esta temática na escola contornando os problemas como falta de material adequado e recursos. Foi aplicado um questionário semi-estruturado, com 170 alunos em uma escola municipal do distrito de Cepilho em Areia-PB e a partir da análise dos dados, foi possível verificar que ainda existem dificuldades para a autoafirmação étnica, com apenas 3% dos alunos se declarando negros mesmo em uma escola próxima de comunidades quilombolas. Foi identificado também, que 71% dos entrevistados têm acesso á internet, 44% se mantém informados através da TV e 76% afirmaram gostar de ler. Diante disto, foram elencados filmes e textos para serem trabalhados nas aulas, de maneira que os alunos pudessem compreender as relações étnico-raciais que caracterizam a sociedade brasileira.

Palavras- chave: Recursos pedagógicos; Currículo escolar;Relações Étnico-raciais.

ISSN: 2448-0495

INTRODUÇÃO

A luta dos negros pelo reconhecimento de sua importância não é recente, há muito tempoos movimentos sociais travam uma batalha em prol da valorização de sua história, em uma sociedade extremamente taxativa, preconceituosa e racista.

Rocha (2013) aponta as principais participações políticas de movimentos negros na Paraíba, como o "Ronco da Abelha" (1851/52), "Levante dos Escravos" (1873), "Quebra-quilos" (1874), "Quilombo Cruz do espírito santo" (Século XIX), dentre tantas outras.

Devido a estas diversas manifestações, tornou-se necessário, a construção de um novo modo de pensar sobre as relações raciais brasileiras, principalmente, sobre os negros. Diante dos diversos conflitos causados pelas diferenças dos costumes, crenças e processos históricos entre as pessoas, que se é possível verificar em nossa sociedade atual, surgiram as Leis federais 10.639/03 e 11.654/08 que visam a inclusão do ensino da história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares.

Segundo Oliveira et al (2012), estas duas leis são resultados obtidos de lutas que duram anos contra o racismo, com o objetivo de dar voz ás discussões contra as diversas formas de preconceito. Indo além, o mesmo autor ainda complementa:

> "Inserir a cultura africana e afrodescendente na escola representa não só uma conquista do Movimento Negro e dos estudiosos do tema ao longo dos últimos anos, mas de toda a população brasileira, além de favorecer a educação como um todo, pois devido ao modo silenciado que se configurou com a ausência dessa discussão, muito da riqueza cultural do Brasil foi perdida, pouco explanada e/ou pouco conhecida, o que ocasionou em reflexões negativas acerca das relações étnico-raciais nas escolas..." (Oliveira et al 2012, p.2).

Autores como Costa & Wanderley (2013) apontam a necessidade de se reconfigurar as propostas educativas atuais. Segundo eles,

> "é necessário ensinar não apenas conteúdos, mas também, formas de entender nossa relação com o passado para compreender a história e cultura do outro" (Costa & Wanderley, 2013 p. 368).

Nesta perspectiva, a escola seria o ambiente social (Silveira, 2014) de desconstrução das relações preconceituosas e racistas, desde quehaja uma reconfiguração do seu currículo escolar, de forma que se invista na valorização da autoafirmação como afro-brasileiro, ou seja, não apenas como identificação étnica, mas também por um compromisso com as lutas e o reconhecimento da devida importância do afro-brasileiro na sociedade, assim como, pela eliminação dos estigmas que na visão de Tella (2008) são :

ISSN: 2448-0495

> Construções sociais, que se originam de atitudes carregadas de pré-conceitos de pessoas que se consideram pertencentes a um grupo superior sobre o outro, que o considera membro de outro grupo (Tella,2008 data, p 155).

Em outras palavras, na história da humanidade, as classes sociais que detém um maior poder econômico e político sempre tinham a tendência a discriminar ou tornar inferior as demais classes sociais que não se enquadravam em seu contexto social.

Ainda segundo Tella (2008), os negros eram uma destas classes sociais afetadas pela hierarquização imposta pela sociedade, devido à desqualificação lhes eram atribuídas pelas diferenças dos valores, comportamentos e religião. Este fator, portanto, influencia na autoafirmação do sujeito, que poderia reagir de três formas distintas aos estigmas (GOFFMAN, 1998): Relevar as agressões sofridas; absorver os estigmas, ou seja, de tanto ser taxado como inferior, o individuo acaba aceitando esta ideia de inferioridade, o que resulta no enfraquecimento social; e a revolta, podendo gerar a agressividade. Este fator, vem a reforçar a importância do respeito a diversidade, visto a heterogeneidade em nossa sociedade.

Contudo, segundo Sodré (1999), o que acontece em nosso país é a pratica da tolerância com o outro, ou seja, as pessoas não respeitam, elas ignoram as diferenças dos demais,. "a tolerância seria um falso reconhecimento, o individuo apenas tolera o outro" (p.30).

Mesmo após 12 anos de origem da Lei, 10.639/03, muitas escolas ainda não colocaram em prática tais recomendações em seu cotidiano escolar devido a uma variedade de motivos, entre os quais se pode destacar a falta de capacitação dos professores e dos membros da equipe escolar em relação a esta temática, além do desinteresse dos alunos que vem afetando vários professores no processo de ensino - aprendizagem e também a falta de materiais e recursos adequados para o desenvolvimento das aulas conforme o proposto pela lei.

A falta de capacitação dos professores também é descrita por Munanga (2001), principalmente devido ao fato de muitas escolas optarem por continuar no método tradicional de ensino; acabam por continuar apresentando falhas no sistema de ensino ultrapassado, no qual, os alunos tem contato em sala de aula apenas com conteúdos mais científicos, faltando aos professores, trabalharem aspectos voltados para a sociedade de uma forma mais abrangente.

Um fator importante que deve ser enfatizado, é o de que não se busca transformar negros em brancos, e muito menos o contrario, e também não há o objetivo de eliminar as diferenças existentes entre as pessoas, este pensamento é equivocado, temos que enfatizar estas diferenças, nossa sociedade deve aprender a respeita-las, ao invés de querer suprimi-las.

ISSN: 2448-0495

Então, na visão de Henriques (2002)

> "[...] a escola seria um dos principais ambientes propulsores da construção do respeito das diversidades, auxiliando na redução da taxa da descriminação racial, através de medidas educativas de cunho social"(Henriques (2002, p. 92).

Assim, como também afirma Silva (2012) devemos investir em uma educação que esteja moldada nos princípios da rejeição de quaisquer que sejam as formas de preconceito e discriminações, esta escola deve ser multi-culturalista, mostrando a verdadeira necessidade do estudo das relações étnico-raciais, para que as práticas contra o racismo sejam disseminadas. Contudo, Gomes (2009) indica que não é correto restringir tal tarefa a escola e mais especificamente aos professores, o estudo nesta área ultrapassa as paredes desta, é dever da sociedade prezar pela valorização da contribuição da historia e cultura afro-brasileira em nossa sociedade.

Diante deste contexto, o trabalho aqui apresentadooriginou-se a partir dos dados de uma primeira etapa de um projeto de extensão universitária da Universidade Federal da Paraíba, Campus II (Areia-PB), intitulado: "Contribuições para o fortalecimento da identidade afro-brasileira na escola municipal Nelson Carneiro" e tem como objetivo demonstrar ferramentas pelas quais os professores podem trabalhar a temática em questão em suas aulas.

METODOLOGIA

O projeto de extensão universitária da Universidade Federal da Paraíba, Campus II (Areia-PB), intitulado: "Contribuições para o fortalecimento da identidade afro-brasileira na escola municipal Nelson Carneiro" tem por objetivo buscar o desenvolvimento da identidade étnica com os alunos desta escola que fica localizada no distrito de Cepilho, em Areia-PB.

Esta escola, localizada na zona rural do município, é rodeada por comunidades quilombolas e remanescentes de quilombos as quais podemos citar as comunidades: "Senhor do Bonfim", "Camará" e "Macaquinhos", grande parte dos alunos desta escola são oriundos destas comunidades negras.

Para diagnosticar como os estudantes se definiam do ponto de vista étnico, tentando compreender também o contexto social e econômico no qual estavam inseridos, foi aplicado um questionário semi-estruturado contendo 16 questões que foram respondidos no momento da aplicação.

ISSN: 2448-0495

Ao todo, foram 170 estudantes regularmente matriculados na escola participantes da pesquisa, com idade variando entre 11 a 18 anos, , distribuídos entre o 6º ao 9º ano do ensino fundamental II.

Posteriormente a aplicação, os resultados foram avaliados de forma quanti-qualitativa, gerando perspectiva para que professores possam trabalhar as temáticas propostas pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08 em suas aulas, fazendo não só um trabalho restrito a comunidade escola, mas também, um trabalho de cunho social.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os conteúdos escolares devem servir de ferramenta para beneficio tanto dos professores quanto dos alunos, desta forma, é importante que os docentes tenham conhecimento do que será ensinado aos alunos, ao mesmo tempo, que para isto, é necessário que se tenha um conhecimento prévio da turma a qual se está trabalhando.

Na perspectiva do ensino da história e cultura afro-brasileira, é de suma importância que, docentes e gestores tracem um perfil de identificação étnica, para que, desta forma, possa se compreender em que nível de entendimento sobre esta temática se encontram os alunos, assim como, identificar o nível de autoafirmação étnica. Diante disto, em uma das questões contidas no questionário, os participantes da pesquisa tiveram que se definir do ponto de vista étnico racial conforme visto no gráfico abaixo (Gráfico 1.).

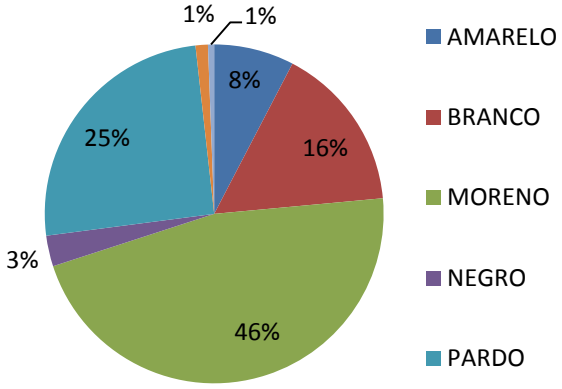


Gráfico1. Definição étnica apontada pelos participantes da pesquisa.

Analisando o gráfico 1, pode-se perceber que apenas 3% (5 estudantes) se declararam negros, 1% (2 estudantes) se declararam pretos, isto em uma escola como já mencionado, que possui alunos oriundos de comunidades negras. Em contra partida, vemos uma maioria 46% (79

ISSN: 2448-0495

estudantes) se declarando como morenos e 25% (43 estudantes) pardos, o que indica que ainda existe a influencia dos estereótipos dado aos negros, assim como os resultados de séculos do processo de estigmatização, que são refletidos, quando os alunos definem sua identidade racial.

A construção da identidade, conforme Silva (2011) é de caráter social e político, necessitando de variadas ferramentas para que o indivíduo possa se identificar a partir da relação com as demais pessoas, de modo que, ele esteja preparado para encarar os preconceitos existentes na sociedade.

Entretanto, autores como Guedes etal (2013) e Madeira (2009), já relataram as dificuldades que os professores enfrentam para conseguir "conciliar" suas aulas com as temáticas propostas pelas leis. Um dos fatores mais importantes apontados, é o do desconhecimento da maioria dos profissionais da educação sobre a Lei, e também a formação insuficiente no tema, causando um déficit de base para suas aulas.

O material didático, segundo Santos (2013), também é extremamente importante para a construção das relações étnico-racias, sendo o suporte para tal, servindo como base aos professores, para que desta forma, seja proporcionado aos alunos o conhecimento sobre os benefícios da lei, além de abrir as portas para a implementação de um trabalho de conscientizaçãosobre o respeito entre os diferentes grupos étnicos e valorização da identidade com seus alunos.

Entretanto, não são todos os materiais didáticos que propiciam um entendimento correto acerca da história e contribuição afro-brasileira., Santos et. al (2014), afirma que existe uma interpretação simples e superficial encontrados em grande parte dos livros atuais, que na maioria das vezes, restringe o ensino à escravidão, sendo particular á disciplina de história, o que contraria a Lei 10.639/03, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da educação (Lei 9394/96) a qual indica a transversalidade destes conteúdos em todo o currículo escolar.

Diante disto, buscou-se identificar quais materiais poderiam ser trabalhados de forma a se desenvolver as questões de valorização étnica em sala de aula, com base nas atividades rotineiras destes alunos, de maneira que, estas estivessem enquadradas na realidade social e econômica dos discentes.

Conforme a análise dos dados, foi identificado que 68% dos alunos afirmaram saber usar o computador e 71% ter acesso á internet, mostrando que, os professores têm a possibilidade de apropriar de recursos tecnológicos para desenvolver suas aulas, desta forma, listamos (Tabela 1) alguns vídeos disponível no *"youtube"*e alguns sites (Tabela 2) que trabalham com a temas relacionados a auto afirmação étnica e história afro-brasileira.

ISSN: 2448-0495

Tabela 1. Vídeos disponíveis no "*Youtube*" que trabalham as questões étnicas.

Título	Duração	Link de acesso
Cores e Botas	15:55	https://www.youtube.com/watch?v=Ll8EYEygU0o
Vista minha pele	23:50	https://www.youtube.com/watch?v=bxJvKnW9JYs
O lado de cima da cabeça	14:05	https://www.youtube.com/watch?v=1RFvuA0cu60
Espelho meu!	16:53	https://www.youtube.com/watch?v=44SzV2HSNmQ
Alguém falou de racismo?	12:52	https://www.youtube.com/watch?v=-B8thUIH20s

Tabela 2. Sites disponíveis na internet que trazem sugestões de aula na temática étnico racial.

Título	Link de acesso
Educar para crescer	http://educarparacrescer.abril.com.br/politica-publica/ensino-afro-brasileiro-624159.shtml
Nova escola	http://revistaescola.abril.com.br/consciencia-negra/africa-brasil/
Fundação Palmares	http://www.palmares.gov.br/
A cor da cultura	http://www.acordacultura.org.br/
Casa da cultura da mulher negra	http://www.casadeculturadamulhernegra.org.br/
Mundo Negro	http://www.mundonegro.inf.br/portal/

Estes são apenas alguns dos vídeos e sites disponíveis gratuitamente na internet que trabalham as questões raciais de forma adequada, valorizando a história e cultura afrodescendente, Ferreira (2010), apontou a importância destes recursos no processo de ensino-aprendizagem, onde a sala vem exigindo por parte do professor que a temáticas abordadas sejam trabalhadas de forma dinâmica, eficiente e motivadora.

Além de sererem recursos que "chamam" a atenção dos alunos, a adoção de métodos alternativos é necessária para que, ocorra a aparendizagem de forma significativa, dando sentido ao conteúdo trabalhado.

Outra perspectiva que foi abordada neste trabalho foi o campo da leitura, que pode ser trabalhada por professores de todas as disciplinas do currículo escolar. Neste ponto, os alunos entrevistados indicaram gosta de ler (76%, correspondendo a 129 alunos), fazendo da leitura um hábito presente em seu cotidiano, não somente na escola como também fora dela, mostrando o quanto os livros, jornais, gibis, revistas entre outros recursos textuais podem ser significativamente explorados, conforme os dados do Gráfico 2

ISSN: 2448-0495

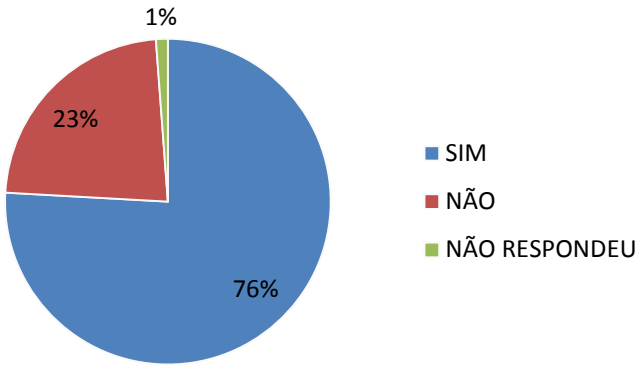


Gráfico 2. Percentual de participantes com hábitos de leitura.

Diante disto, existem diversos livros destinados a diferentes faixas etárias, que trabalham o contexto étnico racial (Tabela 3), associando, com as mais diversas disciplinas e que podem ser trabalhos de maneira transversal, desenvolvendo contextos sociais ao mesmo tempo em que os conteúdos disciplinares são discutidos.

Tabela 3. Lista de livros de contexto afrodescendente.

Livro	Autor/ Ano
Menina Bonita do laço de fita	Ana Maria Machado, 1994.
Os Reizinhos do Congo	Edmilson de Almeida Pereira, 2007.
Duula a mulher canibal	Rogério Andrade Barbosa, 2000
Ana e Ana	Célia Cristina,
Aguemon	Carolina Cunha,2002.
Noite luz	Marcelo D´Salete, 2008

Os professores também podem utilizar os meios de entretenimento que os seus alunos mais praticampara os instigar na busca de informações sobre a contribuição de negros no Brasil e no mundo, desconstruindo desta maneira, a exclusividade do ensino sobre a escravidão. Foi feita a pergunta, de qual seria o lazer preferido destes alunos (Gráfico 3), que resultou em várias respostas, como futebol, teatro, shows musicais, praia, cinema.

ISSN: 2448-0495

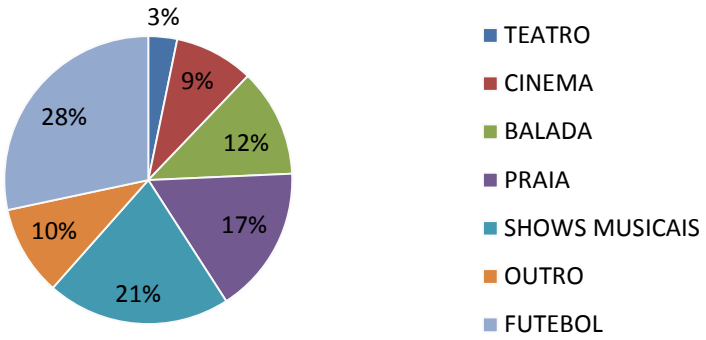


Gráfico 3. Lista de atividades exercidas pelos participantes da pesquisa.

Uma das atividades que os professores poderiam realizar em sala, seria a de instigar seus alunos a procurarem negros que contribuíram em diferentes áreas da sociedade. A (figura 1) mostra na sequencia fotos de negros que tiveram contribuição no teatro, cinema, musica, dança e futebol respectivamente, de acordo com as atividades ditas pelos alunos. Essas atividades podem , mostrar uma outra história de contribuição dos negros, contrariando a ideia principal contida nos livros didáticos que mostram a história negra apenas resumida à escravidão, sendo discutida apenas no 13 de maio “dia da abolição da escravatura” ou no dia 20 de novembro “dia da consciência negra”.

Figura 1.Tony Reis, Lázaro Ramos, Gilberto Gil, Ingrid Silva, Edson Arantes (Pelé), representando negros que fazem sucesso em suas profissões. Imagem internet.

A história e cultura negra são riquíssimas em diversidade, são vários aspectos que podem ser explorados pelos docentes, em busca da valorização da história dos negros, contribuindo socialmente para a diminuição da taxa de descriminação e racismo. Santos (2011), também vêm a afirmar que em nossa sociedade, as relações são estabelecidas, baseados em estereótipos, que trazem como padrão, o homem branco, magro e de cabelo liso.

ISSN: 2448-0495

Sabemos que atualmente, as pessoas que não se enquadram neste padrão vão sendo excluídas da sociedade, devido aos estigmas, do tratamento "diferenciado" que os negros recebem, através de atos racistas, discriminatórios, os quais acabam sendo na maioria das vezes, simplesmente, silenciados.

Por isso, não somente professores, como também, toda comunidade escolar e a sociedade, devem, como cidadãos, contribuir para que a verdadeira história e cultura afro-brasileira não se percam ao longo do tempo, e que os negros tenham sua devida importância na sociedade reconhecida perante demais grupos étnicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É fato que ainda falta muito para que a aplicação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 seja uma realidade encontrada em todas as escolas em nosso país, todavia, é necessário que professores e comunidade escolar, desempenhem seu trabalho escolar, contribuído para uma educação antirracista, baseada na pluralidade. Conforme mostram os dados encontrados durante este trabalho, bem como, a grande quantidade de materiais que os professores podem utilizar como ferramentas para se trabalhar os conteúdos propostos pelas Leis, os sistemas de ensino devem adotar livros que abordem de uma forma mais ampla a história do afro-brasileiro, investindo também, na formação continuada de seus docentes.

REFERÊNCIAS

COSTA, Alcilene, de Andrade; WANDERLEY, Alba Cleide Calado. **As questões étnico-raciais no espaço escolar da educação do campo**: Fundamentos para uma prática antirracista. In: Diversidade étnico-raciais e interdisciplinaridades: diálogos com as leis 10.639 e 11.645 / José Luciano de Queiroz Aires...[et al.], organizadores. – Campina Grande: EDUFCG, 2013.

FERREIRA, Eurico Costa. **O Uso dos Audiovisuais como Recurso Didático**. Dissertação de Mestrado em Ensino de História e Geografia3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2010.

GOFFMAN, E. (1998). **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.** Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 4º edição.

GOMES, Nilma Lino. **Limites e possibilidades da implementação da Lei 10.639/03 no contexto das Políticas Públicas em educação.** In: PAULA, Marilene de; HERINGER,Rosana (Orgs.). Caminhos convergentes: Estado e Sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009.

ISSN: 2448-0495

GUEDES, Elocir; NUNES, Pâmela; ANDRADE, Tatiane de. **O uso da lei 10.639/03 em sala de aula. Revista Latino-Americana de História.** Vol. 2, nº. 6 – Agosto de 2013.

HENRIQUES, Ricardo. **Raça e gênero no sistema de ensino: os limites daspolíticas universalistas na educação**.Brasília: UNESCO, 2002.

Madeira, Maria Zelma de Araujo. **Relações etnico-raciais e política educacional: reflexões acerca da implementação da lei 10.639/03.** IV Jornada Internacional de Politicas Publicas, 2009.
MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na Escola**. 3. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental, 2001.

Oliveira, Leyla Beatriz de Sá; Júnior, Henrique Antunes Cunha. **A importância da lei federal nº. 10.639/03.** Revista África e Africanidades - Ano 4 – n.16 e 17, fevereiro / maio, 2012.

ROCHA, Solange p. **A Lei 10.639/03 na primeira década: reflexões, avanços e perspectivas.** In: Diversidade étnico-raciais e interdisciplinaridades: diálogos com as leis 10.639 e 11.645 / José Luciano de Queiroz Aires...[et al.], organizadores. – Campina Grande: EDUFCG, 2013.

SANTOS, Karla Oliveira; PRADO, Edna. **O livro didático da educação de jovens e adultos e os múltiplos olhares sobre a diversidade étnico-racial brasileira**. In: Comunidades quilombolas e diversidade étnico-racial: diferentes olhares e perspectivas. Ana Cristina Silva Daxenberger, Rosivaldo Gomes de Sá Sobrinho, organizadores. -João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

SANTOS, Marzo Vargas dos; NETO, Vicente Molina. **Aprendendo a ser negro: a perspectiva dos estudantes.** Cadernos de Pesquisa. v.41 n.143 maio/ago. 2011.
SANTOS, Rafael José. **A questão étnico-racial nas escolas: como o professor interpreta o material didático referente às questões raciais e como o interpreta para os alunos**. Salesianos, 2013.

Silva, Tássia Fernanda de Oliveira. **Lei 10.639/03: por uma educação antirracismo no brasil.** INTERDISCIPLINAR Ano VII, V.16, jul-dez de 2012.

Silva, Tássia Fernanda de Oliveira. **Questões etnico-raciais e currículo: uma abordagem reflexiva**. ITABAIANA: GEPIADDE, Ano 5, Volume 9 | jan-jun de 2011.
SILVEIRA, Sérgio Roberto. **Currículo e a cultura afro-brasileira: um estudo sobre a energia vital e a manifestação motora e corporal**. In: Comunidades quilombolas e diversidade étnico-racial: diferentes olhares e perspectivas. Ana Cristina Silva Daxenberger, Rosivaldo Gomes de Sá Sobrinho, organizadores. -João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

SODRÉ, Muniz. **Claros e escuros**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

TELLA, Marco Aurélio Paz. **Estigmas e desqualificação social dos negros em São Paulo e Lisboa**. Ponto e Vírgula, 3:152-169, 2008.

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

‘‘O LABIRINTO DAS RAÇAS’’: ANÁLISE DA INVISIBILIDADE NEGRA E O RACISMO INSTITUCIONAL NAS UNIDADES DE SAÚDE PÚBLICA DE SAÚDE EM CRATO-CE.

Hayane Mateus (UFPB/PB)

Giovanni Boaes (UFPB/PB)

RESUMO

A proposta deste trabalho é analisar as formas (manifestas e latentes) que o racismo institucional assume em unidades públicas de saúde na cidade do Crato, município localizado no sul do Ceará, além disso, analisar os motivos que atestam ainvisibilidade negra no Estado, e qual o seu real motivo. Dessa maneira, o racismo institucional ou sistêmico é um fenômeno que atua na reprodução da desigualdade racial (e social), tendo como suporte as ações do Estado, e demais instituições da sociedade civil. Uma forma de racismo sutil que se incorpora e “legitima-se” nas instituições sociais. O enfoque nos leva a analisar a realidade da saúde da população afrodescendente cearense, além de apreender a dinâmica do funcionamento dos serviços de saúde pública, procurando compreender as ações – pessoais e institucionais – e representações dos profissionais que trabalham com a saúde da população negra, diferenciada ou não. Neste sentido, averiguar como as instituições de saúde trabalham para garantir à pessoa negra a promoção, proteção e recuperação da saúde nos leva a verificar fatos cotidianos vividos nas unidades de saúde, queixas e reclamações da população afrodescendente, além dos programas e projetos previstos nas políticas públicas voltadas para o campo da saúde, em âmbito nacional, estadual e municipal. O Crato se destaca por possuir hospital de referência em neonatologia, obstetrícia, oftalmologia, cardiologia, hipertensão e diabetes, além de instituições de ensino superior relacionadas à saúde. Instituições, que a exemplo do resto do Brasil, ainda reproduzem o racismo institucional.

Palavras- chave: Saúde, Racismo Institucional, afrodescendentes, invisibilidade negra.

ISSN: 2448-0495

INTRODUÇÃO

O objetivo desse trabalho é analisar o racismo Institucional nas unidades públicas de saúde, bem como, investigar como o processo da invisibilidade negra se formou no Estado do Ceará/ Cariri. Dessa forma, compreender a relação e sua pertinência para pensar a realidade da saúde da população afro- descendente cearense. Nesse sentido, averiguar como as Instituições de saúde trabalham para garantir à pessoa negra a promoção, proteção e recuperação da sua saúde. No entanto, o processo do racismo interferiu e de certa forma determinou as relações sociais no Brasil, pois mesmo de forma velada ele se manifesta em vários momentos da vida do brasileiro já que durante muito tempo era o critério da cor que definia a sociedade pois quanto mais claro o indivíduo, melhor o seu status social e melhores também são a sua aceitação na sociedade e consequentemente as funções que lhe serão destinadas. Assim, o preconceito e a discriminação racial operaram como critérios decisivos na distribuição de posições no mercado de trabalho, favorecendo aos brancos, mesmo já tendo se passado mais de cem anos da abolição da escravatura. Com isso, percebemos que não existiu uma politica pública na transição da fase escrava para o trabalho livre. Dessa maneira, a presença do Estado foi decisiva para a construção de uma sociedade desigual, ou seja, marcada por desigualdades étnico-raciais.

Assim, para a realização dessa pesquisautilizei os seguintes questionamentos que me serviram como ‘perguntas de partida’: como compreender as relações entre pacientes negros e profissionais da saúde? É possível identificar a prática do racismo em instituições públicas de saúde? Como ele se manifesta nesses espaços? Como pode contribuir no processo de construção ou negação da identidade étnica? E, finalmente, como acessar esses indivíduos? A metodologia básica, foi feita através de entrevistas semi-estruturadas entre pacientes afro descendentes e profissionais da saúde, questionários e recursos bibliográficos.

Inicialmente, é preciso pensar o racismo a partir da sua definição. Assim, neste trabalho o racismo será tratado como um conjunto de práticas que afirma a superioridade racial de um grupo sobre outros, pregando, em particular, o confinamento do grupo inferior em espaços definidos na sociedade. No entanto, é necessário considerar que o fenômeno do racismo é anterior ao seu conceito, poisesse termo só apareceu no período entre as duas grandes guerras, mas as práticas e as ideias racistas são bem antigas e extrapolam o domínio da sociedade ocidental (SANTOS, 1980; WIEVIORKA, 2007).

ISSN: 2448-0495

Assim, escolhi como universo desta pesquisa algumasinstituições de saúde pública na cidade do Crato- Ceará, mais especificamente, o **Centro de Especialidades do Crato** (Posto da Grota) – localizado na Rua José Marrocos, 407 e o **Centro de Hipertensão e DiabetesTeodorico Teles** - localizado na Avenida Teodorico Teles. Essas instituições foram escolhidas porque o Centro de Especialidades é a maior Unidade pública de saúde do município possuindo uma grande quantidade de especialistas que atende um considerável número de pacientes. Já o Centro de Diabetes e Hipertensão trata especificamente dessas duas doenças que são mais prevalentes nos negros existindo, portanto, uma grande frequência de negros e idosos.

O trabalho será fundamentado nos conceitos de racismo institucional, identidade étnica e relações de poder, priorizei as teorias dos seguintes autores: Pierre Bourdieu (porque trabalha com as noções de identidade cultural e regional e também com os conceitos de classificação e relações de poder); Stuart Hall e Roberto C. de Oliveira (por trabalharem com a questão da identidade e identidade étnica); Roberto DaMatta (nas suas análises sobre a mestiçagem e a sociedade brasileira) e M. Wierviorka (no conceito de racismo institucional). Também utilizo os autores que trabalham com as noções de saúde, doenças da população negra, invisibilidade negra (Cicera Nunes, Alex Ratts)

DA TERRA DA LUZ À NEGAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO NEGRA NO ESTADO - UMA "SUPOSTA HARMONIA RACIAL"

Para situar melhor o *locus* deste trabalho faz-se necessário compreender como ocorreuo processo de colonização do Ceará e do Cariri, região onde a cidade do Crato está localizada.

Ao contrário do litoral nordestino, o espaço cearense foi ocupado apenas no final do século XVII através da pecuária e, na medida em que a ocupação do Ceará foi-se efetivando, um contingente de homens livres, em sua maioria pobres, negros e pardos, vindos de províncias vizinhas, são atraídos para essa região com o intuito de arranjar emprego na condição de vaqueiro, trabalhando no sistema de 'quartiação' (método que consistia no pagamento anual ao vaqueiro de um quarto da produção). Esse sistema favoreceu o crescimento do rebanho e de uma população livre e pobre já que no desenvolvimento da pecuária há uma efetiva participação da mão de obra livre que se sentia atraída pela perspectiva de 'crescer' a partir da criação do gado (FUNES, 2004 e PORTO ALEGRE, 1994). Logo, essa colonização se deu através da pecuária, que por sua vez exigia pouca mão de obra e um investimento de capital reduzido quando comparado à atividade açucareira.

ISSN: 2448-0495

> A ocupação da região do Cariri ocorreu de forma semelhante e o fato de o Cariri localizar-se ao Sul do Ceará (fazendo fronteira com o Pernambuco), possuir terras férteis e água em excesso, permitiu também a expansão do cultivo da cana-de-açúcar, por isso o desenvolvimento da pecuária veio interligar-se ao estabelecimento de relações com outras atividades como a agricultura de subsistência, o trabalho nos engenhos de rapadura e o cultivo do algodão [...] (SOUZA, 2008:02)

POPULAÇÃO DA CAPITANIA DO CEARÁ GRANDE EM 1804

VILAS	Brancos	Pretos e Pardos Livres	Pretos e Pardos Escravos	Total da População
Aquiraz	2.679	2.145	702	5.526
Aracati	2.339	1.490	1.102	4.931
São Bernardo	3.753	2.769	943	7.465
Icó	3.822	3.522	1.507	8.851
Crato	6.797	12.793	1.091	20.681
S. João do Príncipe	5.361	3.231	1.856	10.448
Granja	1.047	1.656	799	3.502
Sobral	2.781	4.193	2.978	9.952
Campo Maior	1.757	2.986	1.270	6.013

FONTE: Revista do Instituto do Ceará (RIC). Tomo XXIX, p.279.

Portanto, a pecuária e o trabalho nos engenhos de rapadura foram atividades que contribuíram para 'formar' a região do Cariri e ajudaram a definir as características atuais da sua população.

No entanto, historicamente foitecido uma narrativa da não existência de negros neste Estado por parte da ideologia política dominante que atesta a invisibilidade negra. Portanto é uma imagem que corresponde ao que ocorre em todo o país, sobretudo no interior, e especificamente para alguns Estados.

De acordo com Eurípedes Antônio Funes (2004,p:103):

> [...] os negros escravos e libertos têm uma historicidade que não pode ser percebida de forma dicotomizada e muito menos analisada entre o conformismo e a resistência. Há toda uma experiência social construída historicamente pela etnia negra ("pretos, pardos e mulatos"), marcas visíveis de sua sociabilidade, de seu engajamento no mundo do trabalho, de suas práticas culturais e de lutas contra a discriminação e o preconceito. Para entender como no cotidiano a identidade do ser negro se constrói, é necessário perceber, logo de princípio, a significativa presença dos negros, livres e cativos, no processo histórico cearense.

Através do comentário de Funes é possível confirmar a presença de negros no Ceará, marcada não só pelo trabalho que desenvolveram aqui, mas também pelas influências culturais que possuímos.

ISSN: 2448-0495

Funes (2004:104) também contradiz o discurso da não existência de negros no Crato quando apresenta um censo realizado em 1804 que destaca uma população de negros e pardos (livres ou cativos) bem superior a quantidade de brancos existentes na cidade; chamando atenção para a porcentagem de negros e pardos (67,5%) numa população de 20.681 habitantes.

Um outro autor que nos alerta para desconstruir esse discurso da suposta invisibilidade negra é Alex Ratts, no livro Artefatos da Cultura Negra no Ceará, onde o mesmo trabalha a presença de festas tradicionais populares de origem africana como os Reisados, as Congadas e os Maracatus, das formas de religiosidade como a Umbanda e o Candomblé, da presença de agrupamentos rurais negros em vários municípios, fatos que comprovam a existência das expressões da cultura negra no Estado.

Esse autor afirma que esse discurso começa a ser construído porque a província do Ceará é a primeira a realizar a abolição da escravatura em 1884 (daí a origem da expressão Terra da Luz) por isso era comum, no início do século XX a divulgação da ideia de que no Ceará não havia negros (e nem índios) e que "o cearense era uma mistura de branco e índio, ou seja, a figura do caboclo da nossa fábula das três raças" (RATTS, 2011, P.20).

No entanto,o processo da invisibilidade negra traz como consequência uma lógica perversa desenvolvida por um discurso político que legitima essa ausência de negros, foi tecendo uma narrativa que 'transita entre o senso comum e o pensamento cientifico" (RATTS, 2011). Logo, quando afirmamos que não há negros, estamos legitimando a ideia que não há razões para existir movimentos pela conquista de direitos dos negros.

De toda forma, é preciso respaldo nos dados e mapas que comprovam a existência de negros no Ceará e principalmente no município de Crato, pois os dados históricos são grandes aliados para a desconstrução de ideologias falsas, como a suposta invisibilidade negra no Estado.

ISSN: 2448-0495

Quadro 2 — Ceará — Agrupamentos negros — 1998[2]

Agrupamento	Município
Lagoa do Ramo	Aquiraz
Alto dos Pereira	Aquiraz
Goiabeiras	Aquiraz
Bastiões	Iracema
Conceição dos Caetanos	Tururu
Água Preta	Tururu
?	Pacajus
Luanda?	Cariri
?	Inhamuns

Quadro 3 — Ceará — Comunidades remanescentes de quilombos — 2000

Agrupamento	Município
Conceição dos Caetanos	Tururu
Água Preta	Tururu
Lagoa do Ramo	Aquiraz
Alto dos Pereira	Aquiraz
Goiabeiras	Aquiraz
Estrada Nova	Aquiraz
Pereiral	Aquiraz
Bastiões	Iracema
Serra do Evaristo	Baturité
Luanda	Crato
Carnaúba	[São] Benedito

Fonte: ANJOS, 2000.

Os dados acima, obtidos através de mapeamentos realizados no ano 2000, comprovam a existência de comunidades remanescentes de quilombos no Ceará. E em relação ao Cariri, o GRUNEC (Grupo de Valorização Negra do Cariri) fez um mapeamento das comunidades quilombolas e conseguiu registrar 25 (vinte e cinco) comunidades rurais negras ou quilombolas no Cariri cearense (GRUNEC, 2011). Portanto, fica estranho falar que não existem negros no Ceará se as evidências mostram exatamente o contrário.

Um outro elemento que podemos utilizar para analisar a reprodução da ideia da inexistência de negros no Estado é a chamada "fábula das três raças" ou mito da democracia racial. Segundo DA MATTA (1981: 69):

> Durante muitos anos forneceu e ainda hoje fornece, o mito das três raças, as bases de um projeto político e social para o brasileiro (através de uma tese de 'branqueamento' como alvo a ser buscado); permite ao homem comum, ao sábio e ao ideológico conceber uma sociedade altamente dividida por hierarquizações como uma totalidade integrada por laços humanos dados com o sexo e os atributos 'raciais' complementares; é essa fábula que possibilita visualizar nossa sociedade como algo singular - especificidades que nos é presenteada pelo encontro harmonioso das três raças. Se no plano social e político o Brasil é rasgado por hierarquizações e motivações conflituosas, o mito das três 'raças' une a sociedade num plano 'biológico' e 'natural' [...]

Essa ideia propagada de harmonia entre etnias vem desde os primeiros momentos do Brasil como país independente, onde existia a necessidade de encontrar elementos que identificassem o Brasil, a partir de então muitos autores daquele período se propuseram a definir

ISSN: 2448-0495

uma: "especificidade nacional",selecionaram a "conformação racial" encontrada no país destacando a particularidade da miscigenação (SCHWARCZ, 2012:29). Com isso destacando-se a miscigenação que ora aparecia como teoria pessimista, ora como ícone nacional, símbolo de identidade nacional, essa por sua vez foi marcada desde o período da colonização pela estigmatização, visto que foi uma teoria legitimada e incorporada pela sociedade afirmando que há uma suposta harmonia entre etnias.

Essa concepção de legitimidade conhecida e reconhecida encontra-se igualmente, entre outros elementos, na obra de Pierre Bourdieu (O Poder Simbólico), quando ele argumenta que o poder de legitimidade do mundo social é um ato de direito:

> Esse acto de direito que consiste em afirmar com autoridade uma verdade que tem força na lei é um acto de conhecimento, o qual, por estar firmado, como todo o poder simbólico, no reconhecimento, produz a existência daquilo que enuncia, mesmo quando só diz com autoridade aquilo que é, mesmo quando se limita a enunciar o ser, produz mudança no ser: ao dizer as coisas com autoridade, quer dizer, á vista de todos e em nome de todos, publicamente e oficialmente, ele subtrai-as ao modo arbitrário, sanciona-as, santifica-as, consagra-as, fazendo-as existir como dignas de existir, como conformes á natureza das coisas. (2007: 114).

Nesse sentido, o mito da democracia racial ganha legitimidade social, é acreditado e perpetuado no senso comum. No entanto, esse mito vem justamente para camuflar os conflitos raciais e para diminuir a sua importância. Fora do país é reproduzida uma imagem de cultura mestiça, ícone nacional, símbolo de nossa identidade; já dentro do país a imagem é outra e a mestiçagem passa a ser vista não com orgulho, mas como motivo de vergonha. Assim, assumir-se como negro é complicado, pois, associada a sua condição de negro, existe uma série de estigmas que foram atribuídos a ele desde a escravidão já que "a diferença de pigmentação da pele tornou-se um elemento distintivo da posição social" (VALENTE, 1987:17). Portanto, quanto mais claro o indivíduo, melhor o seu status social e melhor também a sua aceitação na sociedade e consequentemente, as funções que lhe serão destinadas.

É preciso, portanto, aludir para o fato de que tratar de racismo no Brasil é quase um tabu. A situação aparece de forma estabilizada e naturalizada, como se as posições sociais desiguais fossem quase um desígnio da natureza. Estamos envoltos num país de uma "boa consciência", que nega o preconceito ou o reconhece como mais brando. Afirma-se de modo genérico e sem questionamentouma certa harmonia racial e joga-se para o plano pessoal os possíveis conflitos. Essa é sem dúvida uma maneira problemática de lidar com o racismo, pois ora ele se torna inexistente, ora aparece na 'roupa de outro alguém'. Logo, o país construiu, através

ISSN: 2448-0495
de um esforço tenaz e continuado, a falsa ideia de uma democracia racial que supõe a existência de uma harmonia entre negros e brancos e extrapola o âmbito da desigualdade étnica procurando omitir e mascarar o 'preconceito nosso de cada dia'. A falsa democracia racial é associada a uma negação total do negro como um indivíduo 'normal', capaz de ser inserido na sociedade e de desempenhar as mesmas funções do branco (SOUZA, 2011:06). Logo, nos fizeram acreditar que éramos um país de tolerância onde todas as diferenças étnicas, sociais e religiosas podiam conviver bem; onde negros, brancos e índios faziam dessa pátria uma verdadeira democracia racial, porém não é bem assim que funciona essa suposta harmonia racial.

Partindo da perspectiva da saúde da população negra, é preciso afirmar que, o acesso à saúde adquire um grande obstásculo: a presença do racismo na sociedade brasileira e essa invenção de que no nosso Estado não possui negros, e por isso as políticas são se efetivam e as pessoas não se reconhecem como negros, torna a vida do negro mais difícil em todos os aspectos e a falta de conhecimento por parte dos profissionais de saúde sobre noções de igualdade, sobre os direitos e a saúde da pessoa negra.

Mas em relação ao negro, o ele que pensa sobre a sua saúde e sobre o atendimento que lhe é destinado nas unidades públicas de saúde?

Para responder a essas questões é necessário compreender como o negro brasileiro se vê, como se compreende enquanto categoria étnica que é parte integrante de uma sociedade intensamente miscigenada.

Como sabemos, o problema do racismo na sociedade brasileira atingiu proporções gigantescas comprometendo inclusive, a percepção do próprio negro sobre a sua condição de excluído. Nesse sentido, assumir-se como negro no Brasil se constitui um 'ato de coragem' pois significa admitir todo o histórico de exploração e exclusão social a que foram submetidas as pessoas dessa etnia. Além disso, o país construiu, através de um esforço tenaz e continuado, a falsa ideia de uma democracia racial que supõe a existência de uma harmonia entre negros e brancos e extrapola o âmbito da desigualdade étnica procurando omitir e mascarar o 'preconceito nosso de cada dia'. A falsa democracia racial é associada a uma negação total do negro como um indivíduo 'normal', capaz de ser inserido na sociedade e de desempenhar as mesmas funções do branco.

Assim, assumir-se como negro é complicado pois, associada a sua condição de negro, existe uma série de estigmas que foram atribuídos a ele desde a escravidão já que "a diferença de pigmentação da pele tornou-se um elemento distintivo da posição social" (VALENTE, 1987:17). Portanto, quanto mais claro o indivíduo, melhor o seu status social e melhores também serão a sua aceitação na sociedade e consequentemente as funções que lhe serão destinadas.

ISSN: 2448-0495

Por fim,Fica difícil também para a população afrodescendente se afirmar em uma sociedade que procura o tempo todo negar o seu caráter racista e quando nela existem negros que não querem ou até não sabem reconhecer que estão sendo vítimas de racismo. Assim, algumas questões relacionadas aos direitos conquistados pelos negros (na educação, na cultura, na saúde) permanecem desconhecidas pela maioria deles e, consequentemente, fica mais difícil colocá-los em prática.No entanto, através da pesquisa realizada nas instituições de saúde citadas anteriormente, percebemos que a maioria dos descasos em relação a saúde da população negra não são tratados como deveriam e muitas vezes não são nem conhecidos. Essa falta de conhecimento foi facilmente comprovada e, em alguns profissionais foi possível identificar exemplos de total desconhecimento relacionados a quase todas as enfermidades definidas anteriormente.

No Centro de Saúde que atende especificamente pacientes de Diabetes e Hipertensão a coordenadora ao ser questionada sobre as doenças de maior prevalência nos negros informou que só sabia do Diabetes porque tinha estudado há algum tempo atrás, mas em relação à Hipertensão e outras doenças citadas na entrevista ela nunca tinha sido informada (R. P. – Gerente do Centro de Diabetes e Hipertensão Teodorico Teles em entrevista concedida em 20/09/2014).

É possível perceber também que os gestores da saúde nas secretarias municipais possuem pouco conhecimento sobre o que deveria ser a sua função enquanto administrador(a) da saúde do município – ou seja, não sabem como trabalhar e demonstram pouco interesse em buscar informações a respeito de determinações federais sobre a saúde pública que no fundo, só ajudariam no desenvolvimento do seu trabalho.

REFERÊNCIAS

BOUDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand, 2007.

FUNES, Eurípedes Antônio. **Negros no Ceará.** In: Fortaleza: Demócrito Rocha, 2004.
GRUNEC. **Caminhos -Mapeamento das comunidades negras e quilombolas do Cariri cearense**. Crato – CE, 2011.
OLIVERIA, Roberto Cardoso de. **Identidade, etnia e estrutura social.** São Paulo: Livraria Pioneira, 1975.

PORTO ALEGRE, Sylvia. Vaqueiros, agricultores, artesãos: origens do trabalho livre no Ceará Colonial. In :**Revista de Ciências Sociais** . Fortaleza : Ed. UFC. 1989/1990.

RATTS, Alex. O negro no Ceará (ou Ceará Negro).In: CUNHA, Henrique Junior, DA SILVA, Joselina, NUNES, Cícera.(orgs). **Artefatos da cultura negra.** Fortaleza: Edições UFC,2011,P.19-39.

ISSN: 2448-0495

SANTOS, Joel Rufino dos. **O que é racismo**. São Paulo: Brasiliense, 1992.

SOUZA, Otília Aparecida Silva. A arte do povo - um estudo sobre o artesanato em Juazeiro do Norte – CE. In: Anais do **CONFAEB.** Crato, 2008.

_____. **O direito à saúde: uma alternativa de combate ao racismo.** Universidade Regional do Cariri. Crato, 2011.

VALENTE, Ana Lúcia E. F. **Ser negro no Brasil hoje**. São Paulo: Ed. Moderna, 1987.

WIEVIORKA, Michel. **O racismo, uma introdução**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e Diferença – uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

CIDADE DE BISSAU: HISTORIA, POPULAÇÃO E PROBLEMAS URBANOS

Henrique Cunha Junior

RESUMO:

A cidade de Bissau, capital da Guiné-Bissau, é uma síntese das histórias passadas entre os reinos africanos de antes do século 16, das invasões e colonialismo europeu e das lutas e formas de reorganização no período da independência. A cidade possui algumas particularidades comuns as cidades africanas da região, como dificuldades na organização da infraestrutura urbana e na prestação de serviços, como apresenta particularidades um último período marcado por lutas internas entre grupos políticos tentando o controle do país e um grande crescimento demográfico resultante de migrações provocada pelas guerras recentes. Neste artigo apresentamos uma explanação geral, introdutória para pesquisadores brasileiros, sobre a história da evolução urbana desta cidade. Destacamos as especializações sofridas pela cidade como entreposto comercial, cidade portuária e cidade administrativa. Traçamos um panorama geral dos problemas urbanos desta cidade e da relação dela com os contextos da mundialização do capitalista.

Palavras- chave: história urbana, cidades africanas, diversidade populacional, problemas urbanos.

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

BAIRROS NEGROS , CULTURAS NEGRAS E IDENITIDADES NEGRAS

Henrique Cunha Junior

RESUMO:

Os conceitos de identidade e em particular de identidade negra sofrem na literatura atual a denominada crise da pós-modernidade. Nesta suposta crise são consideradas inexistentes, fragmentadas ou transitórias as identidades, ou seja a nova ordem social, cultural, política e econômica teria dissolvido as identidades. Tal postura é particular das sociedades ocidentais, fruto da predominância da ideia de universalidade do conhecimento, da dominação ocidental pelos meios da ciência e em parte da existência de racismo anti negro. A inexistência de identidade ´pode ser enfocada como uma ideologia. Na literatura brasileira dos movimentos e de pesquisadores negros muitos trabalhos enfocam a identidade pelos conceitos de Stuart Hall que são fracos com relação a realidade brasileira. A existência dos conceitos de bairros negros, territorialidades negras, territórios de maioria afrodescendentes permite uma abordagem das identidades negras pela via o espaço urbano, dos patrimônios culturais e das culturas processadas nestas localidades. Estar inserido na sociedade informatizada e mundializada não implica usufruir dos mesmos serviços, de obter as mesmas informações e formações, comungar dos mesmos valores e aspirações ou participar das mesmas formas de socialização. Neste artigo discutimos a identidade negra com o suporte teórico de bairros negros.

Palavras- chave: Espaço Urbano; Identidades; Culturas Negras

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

LUTA NEGRA, EDUCAÇÃO E REPRESENTATIVIDADE: MEMÓRIAS, NARRATIVAS E SILÊNCIOS NA IMPRENSA CEARENSE SOBRE O PROTAGONISMO DE JOSÉ LUÍZ NAPOLEÃO NA LUTA ABOLICIONISTA NO CEARÁ ENTRE 1881 E 1884.

Karla Jaqueline Vieira Alves
Universidade Regional do Cariri - URCA
karlajvalves@gmail.com

RESUMO

A luta pela liberdade sempre fez parte da história da população negra no Brasil, constituída através de práticas cotidianas ou de atitudes mais radicais que foram percebidas e descritas de variadas formas conforme a construção histórica ou discursiva na qual está inserida. Contudo, no tocante à educação brasileira, observa-se a carência quanto ao protagonismo negro cearense na luta pela liberdade, já que este papel se resume a figura de Dragão do Mar, silenciando a participação de outros personagens negros importantes no processo abolicionista e contribuindo para a manutenção da falsa premissa da ausência de negros neste Estado. Opondo-se a este quadro, a presente pesquisa procura estabelecer diálogos possíveis entre história e memória em três circunstâncias da história da população negra no Ceará: o processo abolicionista através dos acontecimentos de 27, 30 e 31 de janeiro de 1881, episódio que ficou conhecido como a primeira greve dos Jangadeiros; o protagonismo de um negro liberto na luta conta a escravidão e os desdobramentos deste processo na seara dos discursos no jornal "Libertador" para questionar a invisibilidade da atuação de José Luís Napoleão nessas narrativas, a partir da abordagem feita pelo historiador Raimundo Girão deste processo.

Palavras- chave: Negro; Abolição; Ceará; Educação.

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

INTRODUÇÃO

Amparada na constante relação entre a construção e desconstrução que compõe a operação historiográfica (CERTEAU, 2002, 105) me debruço sobre a trajetória de José Luís Napoleão durante o processo abolicionista no Ceará. Parto em busca de registros sobre seu protagonismo nos acontecimentos de 27, 30 e 31 de janeirode 1881, quando ocorre a primeira greve dos jangadeiros na capital da Província.

Ao observar os discursos sobre o fato no periódico "Libertador", me intrigou constatar a ausência de sua liderança nas narrativas sobre o episódio mais radical que impulsionou e deflagrou os últimos anos da escravidão no Ceará, ausência esta já mencionada e contestada pelo historiador Raimundo Girão (GIRÃO, 1984, 107).

No entanto, embora o pioneirismo do historiador já tenha contestado a invisibilidade da memória de José Napoleão, algumas lacunas na própria referência feita por Girão, me levaram a refletir sobre as razões para o silenciamento desta memória no discurso sobre o processo abolicionista cearense no jornal "Libertador", partindo da perspectiva sobre os significados de liberdade entre a elite cearense e os negros libertos engajados na luta abolicionista deste período.

A obra intitulada "Abolição no Ceará" de um dos mais distintos historiadores cearenses, Raimundo Girão, permanece como uma das maiores referências sobre o tema da abolição no Ceará, onde ele nos apresenta um processo unilateral, salientando e saudando a benevolência dos intelectuais cearenses no engajamento da luta antiescravista e ignorando as realidades socioeconômicas da região (MILES, 2011, 12), além de demonstrar um grande esforço para comprovar o baixo índice populacional negro no Ceará ao mencionar apenas a mão de obra escrava. Contudo, embora ele mesmo cite o aumento de manumissões espontâneas a partir da década de 1665 (GIRÃO, 1984, 63) não leva em conta a população negra livre em seus dados.

Para melhor compreender todo bojo de elementos envolvidos no processo abolicionista, faz-se necessário uma breve contextualização deste período, considerado como marco temporal regional cujos abolicionistas e a historiografia tradicional ignorou, em grande escala, o protagonismo da população negra naquele contexto (RATTS, 2002, 3-5). Em seguida, retornaremos ao ponto central proposto no presente artigo.

Grande parte dos que se dedicaram a estudar, documentar e refletir sobre o processo abolicionista no Ceará, consideram a década de 1870 como marco no declínio do regime escravocrata. Após a guerra do Paraguai, quando os negros combatentes que voltaram puderam

ISSN: 2448-0495

conquistar sua alforria, ocorreu a grande seca de 1877 que durou até 1879. No entanto, conforme nos mostra Tshombe L. Miles, em suas análises sobre os antecedentes do movimento abolicionista nacional, o movimento no Ceará não ocorreu de maneira isolada, pois comungava dos ideais liberais que vigoravam no período, engajados com "todo o pensamento intelectual da época que incluía o Darwinismo, positivismo, e outras correntes do pensamento intelectual" (MILES, 2011, 162).

Ainda segundo Miles, a seca de 1877-1879 foi um importante fator para o declínio da escravidão no Ceará, pois veio revelar a irrelevância da mão de obra escrava para a economia cearense, onde os "proprietários viram os escravos como inúteis e onerosos" (MILES, 2011, 167). Como o tráfico interatlântico havia sido proibido desde 1850, por efeito da pressão britânica para acabar com o tráfico, os senhores de escravos no Ceará que já não tinham como manter sua "mercadoria", impulsionaram o tráfico interprovincial já existente, vindo a se tornar, durante a década de 1870, um dos maiores abastecedores de mão de obra escravizada para o sul (MARTINS, 2012, 32).

Atentos aos perigos de esvaziamento de escravos nas províncias do Norte, a província do Rio de Janeiro querendo manter os escravos que ainda restavam, para assim, garantir a sobrevivência do sistema, decretou um imposto de 1:500$000 para cada escravo que entrasse na província. Sequencialmente, medidas semelhantes foram adotadas por Minas Gerais e São Paulo. Com essa medida, o preço do escravizado nas províncias fornecedoras iria baixar e, com a diminuição do valor, essa passava a se tornar uma instituição não lucrativa para quem exportava. Como esse era o caso da província do Ceará, logo essa província ficaria fortemente a favor da abolição para, assim, se livrar de um "peso" que não gerava mais lucro e, ao se livrar, abriria caminho para mão de obra livre. Conforme afirma Martins, "a recepção e sucesso do movimento abolicionista no Ceará explica-se assim por motivos principalmente econômicos e não humanitários conforme os abolicionistas fizeram saber sobre si" (MARTINS, 2012, 32-33).

A assertiva acima se sustenta quando comparada com o discurso sobre os acontecimentos de 27, 30 e 31 de janeiro de 1881 contido na edição comemorativa de 07 de fevereiro de 1881 do jornal "Libertador", onde se almeja os ideais republicanos, em notória referência ao exemplo norte americano e faz menção quanto a preocupação com a reputação do Brasil no exterior:

> Somos moços, somos revolucionários. (...) Que querem uma nação respeitada no estrangeiro. (...) Sirva-nos de exemplo o procedimento magnânimo dos filhos da grande republica Americana, que atiram aos quatro ventos o grito da revolta e libertaram a republica. (...) E hoje é livre, e hoje é grande e respeitada

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

> pelas nações do universo. E porque não faremos nós também o mesmo (LIBERTADOR, 1881, 3-4).

E continua evidenciando que, naquele momento, a escravidão se tratava de uma mácula para a nação, sinônimo de atraso. Era um peso que impedia o progresso do país. Então conclui questionando "porque não sacudirmos para longe a causa do nosso atraso, do nosso descrédito (...) nós que também somos americanos" (LIBERTADOR, 1881, 4), evidenciando, conforme mencionado anteriormente, que o processo de abolição no Ceará não ocorria de forma isolada.

Ainda sobre o periódico, já no tópico seguinte, intitulado "Consequência da emancipação", o discurso aponta os benefícios internos e externos que virão por consequência da abolição, comprovando por fim, a conclusão apresentada por Martins, de que o engajamento politico da elite na luta antiescravista se fazia por motivos econômicos (MARTINS,2012, 32-33) e não, como reforça R. Girão, por motivos humanitários de solidariedade, que sugeria uma relação de altruísmo vigente nos atos de manumissão deste período (GIRÂO, 1884, 67). Analisemos o discurso:

> Em poucos anos a cultura do café e dos outros produtos, estimulada pela liberdade e pela consequente sub-divisão das enormes propriedades ruraes, se fará em muito maior escala, e principalmente, de modo mais racional e productivo. Por outro lado, no dia em que a Europa constar que acabou-se a escravidão no Brazil, cahirão por terra a mór parte dos prejuízos e preconceitos: o emigrante não temerá mais a sorte do escravo branco ao lado do escravo preto. (LIBERTADOR, 1881, 4)

Dessa forma, a narrativa ilustra perfeitamente quais eram os significados que a elite letrada abolicionista tinha sobre a liberdade, o que motivava o seu engajamento político organizado em grupos como as "Sociedades Libertadoras", que arrecadavam fundos para, entre outros fins, serem destinados a manumissões de negros escravizados (GIRÂO, 1984, 73).

Raimundo Girão aponta como a primeira sociedade libertadora no Ceará a "Perseverança e Porvir", criada em 28 de setembro de 1879 por "dez moços de fé" (GIRÂO, 1984, 73), que atuariam no cenário das lutas abolicionistas, embora fosse dedicada a promover o comércio no Ceará, formada por homens bem sucedidos, quase todos comerciantes com ideais de modernização para o país (MILES, 2011, 170). Contudo, estudiosos irão apontar como a mais importante organização abolicionista no Ceará a Sociedade Cearense Libertadora (MILES, 2011, 169) que, fundada em dezembro de 1880, como uma ramificação da Perseverança e Porvir, atuaria de forma veemente na ultima fase do movimento abolicionista cearense.

ISSN: 2448-0495

A Cearense Libertadora foi organizada e fundada com a ajuda dos membros da Perseverança e Porvir, vindo a ser inicialmente presidida por João Cordeiro. O grupo fundou em 01 de Janeiro de 1881 um jornal intitulado Libertador, "destinado à propaganda de interesses abolicionistas" (GIRÂO, 1984, 98). Tinha como principal objetivo pôr fim ao regime escravagista no Ceará, se autoproclamando radicais. Entretanto, de acordo com o historiador Tshombe L. Miles, a organização não possuía "nenhum plano para melhorar a condição econômica dos escravos" (MILES, 2011, 175).

De fato, a campanha abolicionista tomou grande impulso no decorrer deste ano. Porém, nos relatos acerca dos episódios que se seguem, poucos negros tiveram destaque equivalente a sua atuação (RATTS, 1996, 41), a exceção de Francisco José do Nascimento, o célebre Dragão do Mar e, de forma menos notável, um negro liberto chamado José Luís Napoleão. Ambos protagonistas de fatos marcantes que precederam a abolição no Ceará e que se unia à força de outros tantos negros que à época trabalhavam como jangadeiros, mas que não tomaram parte nas narrativas construídas sobre o fato.

A pouco mais de um mês do lançamento do primeiro número do jornal abolicionista "Libertador", mais precisamente em 07 de fevereiro de 1881, era publicado uma edição voltada especialmente para o relato dos acontecimentos de 27, 30 e 31 de janeiro do mesmo ano. Trata-se da greve dos jangadeiros, o episódio de maior repercussão popular que antecedeu a abolição, configurando como o ato mais radical que impulsionou e deflagrou os últimos anos de escravidão no Ceará. Apesar de toda essa importância, o nome de José Napoleão não é citado nos relatos do periódico Libertador, fato este que ocasionou a invisibilidade da liderança procedida por este negro liberto a partir de sua influência para o sucesso dos acontecimentos.

Em 26 de janeiro de 1881 os abolicionistas Pedro Artur e José do Amaral procuram o chefe da capatazia do porto, o negro liberto José Luís Napoleão que desfrutava de grande prestigio entre os seus companheiros de trabalho, para iniciarem uma ação conjunta em impedimento do embarque de escravos que seguiriam no vapor "Espirito Santo" no dia seguinte. O jangadeiro prontamente se dispôs na empreitada, passando a noite em vigília para estar atento à hora do embarque. Segundo Girão, haviam mais de mil e quinhentas pessoas no momento em que, ao dia 27 de janeiro de 1881, gritaram a uma só voz que "no porto do Ceará não se embarca mais escravos" (GIRÂO, 1984, 105). A este episódio se seguiram ainda outras tentativas de embarque, ao que os jangadeiros deram a mesma resposta, de que nesta província não se embarcava mais escravos. Naquele mesmo ano ainda houveram outras tentativas de embarque de escravos, onde os traficantes procuraram inclusive subornar os jangadeiros, mas, apesar disso, a partir dali o

ISSN: 2448-0495

tráfico estava completamente extinto dos portos de Fortaleza, vindo a inspirar os trabalhadores marítimos de outras províncias, como aconteceu em Santo Amaro, no Recôncavo baiano dois anos depois (ALBUQUERQUE; FILHO, 2006, 188).

Raimundo Girão enfatiza ainda que, naquela ocasião, não havia participação alguma do Francisco José do Nascimento, o Dragão do Mar, mais conhecido naquele período por Chico da Matilde, como enfatiza a partir do depoimento de Isaac Amaral registrado na Revista do Instituto Histórico do Ceará (AMARAL apud GIRÂO, 1984, 104). Este fato é reforçado por uma das crônicas de Isaac Amaral citada por seu neto, Roberto Attila do Amaral Vieira em seu livro "Um herói sem pedestal" (1958) onde afirma que "Francisco José do Nascimento, denominado Dragão do Mar (...) não tomou parte na greve dos jangadeiros de 27 a 31 de janeiro, quando se fechou o Porto de Fortaleza àquele infame comércio" (AMARAL apud VIEIRA, 1958, 32-33).

De acordo com Tshombe Miles, a primeira greve foi liderada por José Napoleão e, só mais tarde, veio a ser liderada por Dragão do Mar (MILES, 2011, 182-183), pois este se insere no processo no momento em que José Napoleão é intimado por Isaac Amaral a dirigir a campanha abolicionista no campo praieiro, ao que Napoleão recusou, apresentando o homem que, segundo ele, serviria para o feito. Este homem era Chico da Matilde que, mais tarde, entraria para a história da abolição como Dragão do Mar (GIRÂO, 1984, 107). A história toma seu curso até a laureada e, doravante, contestada data de 25 de março de 1884, marco da abolição da escravidão no Ceará.

Não entrarei aqui na discussão que segue na historiografia cearense no que se refere à data que marca o fim da escravidão ou no entrave sobre quem deveria figurar como "herói" da abolição, pois meu objetivo é propor algumas possibilidades acerca do silêncio que envolve a liderança de José Luís Napoleão e a participação de outros negros libertos neste processo no discurso do jornal de maior referência na luta antiescravista do Ceará, o periódico Libertador e, doravante, discorrer sobre o efeitos deste silêncio sobre o protagonismo negro para a educação brasileira no que tange à importância da representatividade para a formação da identidade nacional. Para a primeira problematização a que me dedico, privilegiarei um aspecto específico que trata das perspectivas acerca da liberdade para a elite abolicionista confrontando com o significado de liberdade para um ex-escravo, também engajado na luta antiescravista.

Ao expor considerações acerca da Sociedade Cearense Libertadora, bem como da repercussão e atuação desta através do jornal Libertador, procurei evidenciar que, ao contrário do altruísmo salientado por R. Girão, a elite cearense passou a aderir à luta contra a escravidão por motivos econômicos, ao invés de solidários. Falta agora, projetar o farol à sombra dessa paisagem, ainda unilateral, para completar a teia de significados ao redor de uma só meta, a liberdade.

ISSN: 2448-0495

José Luís Napoleão nasceu escravo e sob licença de seu senhor foi do norte do Ceará para Fortaleza com o intuito de alforriar-se, conforme nos diz Rodolfo Teófilo que o conheceu desde sua chegada à capital (GAZETA DE NOTÍCIAS, 04/06/30). Com muito esforço conseguiu comprar não só a sua alforria, como também a de quatro irmãs e de alguns outros companheiros de cativeiro (GIRÂO, 1984, 104), o que demonstra que, em primeiro lugar, a esta altura ele não era um homem sem recursos e, em segundo lugar, que sua alforria lhe permitiu estender a liberdade para os seus. Foi casado com a "preta Tia Simoa", o que nos permite estender nosso campo de análise, pois, de acordo com Funes,

> Os negros escravos e libertos têm uma historicidade que não pode ser percebida de forma dicotomizada e muito menos analisada entre o conformismo e a resistência. Há toda uma experiência social construída historicamente pela etnia negra ("pretos, pardos e mulatos"), marcas visíveis de sua sociabilidade, de seu engajamento no mundo do trabalho, de suas práticas culturais e de lutas contra a discriminação e o preconceito. (FUNES, 2004, 103).

Dessa forma, podemos supor que os sentimentos que impulsionaram o protagonismo de José Napoleão na greve dos jangadeiros de 1881, assim como os que lhe fizeram rejeitar a proposta feita por Isaac Amaral, a respeito da direção da campanha abolicionista no campo praieiro, podem estar muito além de "toda submissa bondade africana" prevista por Raimundo Girão (GIRÂO, 1984, 104).

De acordo com Miles, após a greve de janeiro de 1881, J. Napoleão "desapareceu de cena" (MILES, 2011, 183). Mas ao contrário de sua afirmação, registros em periódicos cearenses dos anos de 1881 e 1882 demonstram a continuidade de seu engajamento político na luta abolicionista como um dos diretores da Libertadora Cearense (GAZETA DO NORTE, 25/03/81) e através do Club dos Libertos, sociedade auxiliar da Cearense Libertadora fundada em maio de 1882 a qual José Napoleão foi presidente conforme aponta o jornal Gazeta do Norte de 15 de agosto de 1882 (GAZETA DO NORTE, 15/08/82) vindo a se tonar, ainda, um dos acionistas da "EmprezaTypographica" (CEARENSE, 21/04/82).

Nem escravo nem rebelde, José Napoleão figura distintamente das previsões estabelecidas na história tradicional do negro no Ceará que muitas vezes é reforçado pelo ensino de história que não consegue fugir desta dicotomia. Ao desvendar seu espaço social, mesmo sujeito as limitações impostas pelo sistema escravista, podemos perceber os espaços de autonomia conquistados e mantidos em seu cotidiano, algo não mencionado pela historiografia oficial da campanha abolicionista.

ISSN: 2448-0495

Procuro, portanto, não me deter apenas a atuação de José Napoleão nos acontecimentos de janeiro de 1881 pois, ao fazê-lo, acabaria por limitar nossa percepção acerca de todo o processo, desconsiderando fatores que podem nos permitir identificar as contradições que efetivamente informavam os conflitos, destacando-se, entre elas, a racialização das tensões entre a população livre (MATTOS, 2009, 374) que se estabelecia a partir das diferentes visões de liberdade entre as duas camadas que a compunham. Cabe, portanto, efetuar uma análise do estágio do racismo operante no século XIX bem como suas características específicas a partir da abordagem feita por Hebe Mattos (2009) que interferia na construção da identidade do Estado quando esta era a principal meta do Instituto Histórico Cearense validado no grande reconhecimento intelectual dos que o compunham.

Deste modo, adentrarei na perspectiva relativa à História do Negro no Ceará, visando trazer à comunidade Científica uma nova abordagem ao tema sobre o processo abolicionista neste Estado trazendo à tona o protagonismo de maioria negra na luta por liberdade objetivando contribuir para o rompimento de estereótipos reproduzidos na prática educacional pela falta de representatividade positiva da população negra, o que vem a interferir na formação da identidade do educando que não se sente sujeito dos processos históricos debatidos em sala de aula.

Com relação às intencionalidades educativas, ao papel do educador e à importância da disciplina de História faz-se necessário citar a aprovação, em 2003, da lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro brasileira (ALBERTI, 2013), bem como da luta e resistência da população negra no Brasil, lei que foi reavaliada em 2008 e alterada para lei 11.645/08 que inclui a história dos povos indígenas, reconhecendo a importância da história na formação da identidade do sujeito.

No que se refere à História da população negra no Ceará enfatizo os problemas relativos à manutenção a premissa sobre a invisibilidade negra neste Estado reforçada em grande escala pelas práticas educacionais, apesar de já rebatidas por estudiosos como Eurípedes Funes (2004) e Alex Ratts (1996). Esta falsa premissa da ausência de negros no Ceará, além de configurar como um desafio para o exercício de uma afro-educação por destituir as raízes negras deste Estado, conforma a cruel associação do negro à escravidão já que se sustenta na ideia de que aqui não tem negros por que a escravidão foi pouco expressiva (FUNES, 2004, 103).

Aponto aqui para a necessidade de apresentar a população negra como protagonista da sua própria história. De uma história que não pode fugir de um determinado fato que é a escravidão, mas que não se restringe somente a isto pois, como nos lembra Waldman, "a África não pode ser pensada como monopólio da escravidão, e tampouco, como um continente que

ISSN: 2448-0495

‘ingressa na história’ através do tráfico escravista (WALDMAN, 2011, 44), logo, a história dos negros no Ceará não pode ser pensada somente a partir dos negros que aqui foram escravizados. Dessa forma, conhecer a história e o protagonismo político de José Luíz Napoleão, homem negro cuja história está submersa entre os escombros da memória é, pois, estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social historicamente invisibilizado no Estado do Ceará. Ao sabermos da influência que as representações históricas exercem na organização social poderemos, através da educação, compreender de que forma o discurso, inserido no pensamento social, contribui para a construção das relações que se estabelecem neste meio, proporcionando, assim, um modelo de efetivação da lei 10.639/03.

ISSN: 2448-0495

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. "Algumas estratégias para o ensino de história e cultura afro-brasileira". In: Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas. Org. AlmicarAraujo Pereira; Ana Maria Monteiro. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

ALBUQUERQUE, WlamyraR. e FILHO, Walter Fraga. Uma História do Negro no Brasil. Salvador, Fundação Cultural Palmares, 2006.

CERTEAU, Michel de. A Escrita da História. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2002.

FUNES, Eurípedes Antônio. "Negros no Ceará". In: Uma nova história do Ceará. Org. Simone de Souza; Adelaide Gonçalves... [et al]. 3º edição. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2004.

GIRÂO, Raimundo. A Abolição no Ceará, Fortaleza. Secretaria de Cultura e Desporto, 3ª Edição Melhorada, 1984.

MARTINS, Paulo Henrique de Souza. Escravidão, Abolição e Pós Abolição no Ceará: sobre histórias, memórias e narrativas dos últimos escravos e seus descendentes no sertão cearense. Niterói, Universidade Federal Fluminense, 2012.

MATTOS, Hebe. "Racialização e cidadania no Império do Brasil". In: José Murilo de Carvalho e Lucia Bastos Pereira das Neves (orgs.). Repensando o Brasil do Oitocentos. Rio de Janeiro, CivilizaçãoBrasileira, 2009.

MILES, Tshombe L. A luta contra a escravatura e o racismo no Ceará. Fortaleza, Demócrito Rocha, 2011.

RATTS, Alecsandro J. P. Fronteiras Invisíveis: Territórios Negros e Indígenas no Ceará. São Paulo, Universidade de São Paulo, 1996.

VIEIRA, Roberto Attila do Amaral. Um herói sem pedestal: a abolição e a república no Ceará. Fortaleza, Imprensa Oficial do Ceará, 1958.

WALDMAN, Maurício. Afro-educação: reconstruindo compreensões e identidades. Cortez Editora, 2011.

JORNAIS:
Cearense, Fortaleza, CE, 1881-1882.
Gazeta do Norte, Fortaleza, CE, 1881-1882.
Libertador, Fortaleza, CE, 1881-1884.

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

EDUCAÇÃO DO NEGRO E CLASSES SOCIAIS NO BRASIL

Manuel Fábio Mendes[27]
Emanuela Ferreira Matias[28]
Lucíola Andrade Maia[29]

RESUMO

Este artigo trabalha a importância da escola e do saber elaborado para a humanidade, revelando como as desigualdades sociais produzem uma massa de homens, mulheres e crianças miseráveis. No caso da nossa exposição discutimos a educação do negro e as lutas de classes no Brasil, evidenciado a exclusão e a segregação em que vive apopulação negra do país desde o século 16 quando aportou em águas brasileiras o primeiro *navio negreiro* descrito pelo poeta dos escravos, Castro Alves, trazendo em seus porões mais de 300 escravos acorrentados para desenvolver essa colônia portuguesa e abastecer seus cofres. Estamos abordando sobre seus direitos sociais negados, da educação escolar, das condições de vida e trabalho dos negros escravos no transcorrer da história do Brasil.

Palavras- chave: Educação do Negro, Escola, Sociedade, Classes sociais

[27] Universidade Estadual do Ceará. fabinhopm@gmail.com
[28] Universidade Estadual do Ceará. Manumatias26@yahoo.com.br
[29] Universidade Estadual do Ceará. Luciolamaia1313@gmail.com

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

CRIANÇAS ESCRAVAS E ÓRFÃS: O TRABALHO INFANTIL NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX NO CRATO

Maria Ivanda da Silva[30]
Maria Yasmim Rodrigues do Nascimento[31]

RESUMO

O presente artigo busca analisar a relação entre diferentes formas de exploração da infância na segunda metade do século XIX. Crianças escravizadas e livres, porém órfãs e pobres, estavam passíveis de serem utilizadas para o trabalho. A investigação passa pelo estudo das relações familiares nas quais tais crianças estavam inseridas, além das condições de trabalho que ambas eram submetidas. A documentação utilizada na pesquisa consiste em contratos de soldada de órfãos, inventários e jornais. Através destes são analisados os métodos utilizados pelos arrematantes e a atuação dos juízes de órfãos, as condições materiais da infância, os arranjos familiares e a significativa presença da população negra no Cariri. A análise está inserida no campo da História Social e das relações existentes no mundo do trabalho no século XIX. A documentação a ser analisada faz parte do acervo do Centro de Documentação do Cariri – CEDOCC, vinculado ao Departamento de História da Universidade Regional do Cariri-URCA.

Palavras- chave: contrato de soldada, trabalho infantil, infância.

[30]Graduanda em História pela Universidade Regional do Cariri- URCA E-mail: ivanda_03@hotmail.com
[31]Graduanda em História pela Universidade Regional do Cariri- URCA E-mail: maria.yasmim.r@hotmail.com

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

INTRODUÇÃO

Os estudos relacionados a infância se difundiram a partir do século XX, sendo que as relações e arranjos familiares ganharam ênfase ultimamente. Abordando diversas áreas, seja na educação, na sociologia, na saúde e recentemente no poder judiciário. Todavia no

> (...) final do século XX a infância tornou-se uma questão cadente para o Estado e para as políticas não governamentais, para o planejamento econômico e sanitário, para legisladores, psicólogos, educadores e antropólogos, para a criminologia e para a comunicação em massa.[32]

Ou seja, a infância, assim como a família ganharam ênfase nos estudos contemporâneos, seja no âmbito da educação, da constituição familiar, da saúde e recentemente judiciário. Sendo que "As pesquisas na área da infância ilegítima e a infância abandonada, do concubinato e da família multiplicaram-se na década de 1980 e, particularmente, na atual."[33] Ainda mais,

> A análise da produção existente sobre a história da infância permite afirmar que a preocupação com a criança encontra-se presente somente a partir do século XIX, tanto no Brasil como em outros lugares do mundo. No entanto, mesmo a infância constituindo-se em um problema social desde o século XIX, ainda não foi suficiente para torná-la um problema de investigação científica.[34]

Entretanto, tenha-se em mente que "Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representa-la. [...] É provável que não houvesse lugar para infância nesse mundo."[35] Isso significa que a imagem da infância não detinha determinado interesse, visto que, "a infância era um período de transição, logo ultrapassado, e cuja lembrança também era logo perdida."[36] Logo mais a infância foi atribuída a primeira idade, mas ela "...passa a ser "visível" quando o trabalho deixa de ser domiciliar e as famílias, ao se deslocarem e dispersarem não conseguem mais administrar o desenvolvimento dos filhos pequenos." [37] A partir de então, as crianças tornam-se uma preocupação, principalmente as desvalidas, abandonadas, escravas ou paupérrimas, para os âmbitos educacionais, judiciais, assistenciais, etc.

---

[32] LEITE, Miriam L. Moreira. A infância no século XIX segundo memórias e livros de viagem. IN.: História Social da Infância no Brasil. São Paulo, Editora Cortez, 1997, p. 17
[33] MARCÍLIO, Maria Luiza. História Social da Criança Abandonada. São Paulo, Editora Hucitec, 1998, p. 127
[34]NASCIMENTO, Cláudia Terra de. BRANCHER, Vantoir Roberto. OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **A construção social do conceito de infância: uma tentativa de reconstrução historiográfica**. Florianópolis, LINHA v. 9, n. 1, p. 04 . 18, jan./ jun. 2008.p. 5.
[35]ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro, Editora Guanabara S.A., 1981, p. 50.
[36] *Ibid*. p. 52
[37] LEITE, Miriam L. Moreira. 1997, p. 18.

ISSN: 2448-0495

> No século XIX, criança, por definição, era uma derivação das que eram criadas pelos que lhe deram origem. Eram o que se chamava "crias" da casa, de responsabilidade (nem sempre assumida inteira ou parcialmente) da família consanguínea ou da vizinhança. [38]

As crianças a serem analisadas neste estudo são escravas e livres, porém pobres e órfãs, que estavam submetidas a condições de trabalho compulsório, que segundo Cardoso Apud W. Kloosterboer é "aquele trabalho para o qual o trabalhador tiver sido recrutado sem seu consentimento voluntário; e/ou do qual não se puder retirar se assim o desejar, sem ficar sujeito à possibilidade de uma punição." [39] Seja nos engenhos, nas casas de farinha ou nos domicílios, estavam inseridas no mundo do trabalho, sujeitas a tarefas tais como os adultos.

UM POUCO SOBRE A INFÂNCIA ESCRAVA

> Os filhos dos escravos são criados com os dos senhores, tornam-se companheiros de folguedos e amigos e, assim, estabelece-se entre eles uma familiaridade que, forçosamente, terá de ser abolida na idade em que um deve dar ordens e viver à vontade, enquanto o outro terá de trabalhar e obedecer. Diz-se que unindo assim, na infância, o escravo ao dono, asseguram a sua fidelidade, mas o costume parece encerrar grandes inconvenientes e deve, ao menos, ser modificado de forma a tornar o jugo da escravidão menos penoso pela revogação da liberdade primitiva. (John Mawe, 1809, p.91.) [40]

Esse é um dos relatos de viagem de John Mawe, um mineralogista inglês que viajou parte do Brasil, principalmente Minas Gerais e descreveu em *Viagens ao Interior do Brasil* situações que presenciou, e que, retratam parte de um imaginário da época em relação aos escravos, no caso, as crianças escravas, ora tidas como riqueza, outrora sinônimo de trabalho em distintos aspectos. Considerados por alguns "animaizinhos de estimação" [41]que vão sendo levados para todos os lados, como uma carga. "Elas estavam mais próximas da comunidade branca e tinham que aprender a viver entre esta e a comunidade negra. Quando completavam seus sete, oito anos e começavam a aprender algum trabalho, o pai "branco" se tornava "senhor" e a "mãe branca", "senhora"."[42]

---

[38] *Ibid*. p. 18.
[39]CARDOSO, Ciro Flamarion S. **O trabalho compulsório na antiguidade: ensaio introdutório e coletânea de fontes primárias**. Rio de Janeiro, Edições Graal, 2003, p. 22
[40] LEITE, Miriam L. Moreira. 1997, p. 31.
[41] Referência ao um dos textos do diário de viagens de Kidder&Fletcher (1853, p.148) Apud LEITE, Miriam L. Moreira. 1997, p.33.
[42]TAVARES, Iris Mariano. **Entre a sacramentalização católica e outros arranjos parentais: a vida familiar dos escravizados do Crato – CE (1871-1884).** Dissertação (Mestrado em História).

ISSN: 2448-0495

Ou seja havia uma necessidade de ter esse escravo próximo, os senhores acreditavam que os escravizados necessitavam estabelecer seus "vínculos comunitários e familiares"[43] Assim como acreditavam que:

> O escravo era um elemento de considerável importância econômica e social, principalmente por se crer que estava apto a realizar os mais diversos trabalhos. Por isso, era uma peça de alto valor para o senhor, e, em certas circunstâncias, era a única posse que o indivíduo dispunha.[44]

Ele era peça fundamental para a economia brasileira, sendo que estava submetido a toda espécie de trabalho que o seu senhor o destinasse, todavia, as crianças escravas eram vistas ambiguamente, primeiramente pelo seu senhor como instrumento para suas atividades econômicas, e para os governantes, vultos, tornando-se muitas vezes invisíveis nos seus discursos, porém sendo citadas em livros de batismos, matrículas dos escravizados e inventários. Como mostra no estudo de Tavares em relação (...) aos sujeitos escravizados, os inventários dão a conhecer, em geral, os nomes, as idades, as condições de saúde – estes dois últimos, detalhes importantes para o estabelecimento do valor de compra, venda ou aluguel de um escravizado – a cor da pele/origem etnicorracial, o destino com a morte do senhor e, às vezes, a naturalidade, a filiação e a profissão. Algumas dessas características podem ser vistas, por exemplo, na descrição dos *cativos* do inventariado Joaquim Pedroso Lima, morador do sítio Bebida Nova, na área rural do Crato. Seu inventário foi aberto em 1874 e sua esposa, Dona Jozepha Custodia Alves Pedrosa, foi a inventariante: [45] Eis parte do invetário

> Benedita, parda, quarenta e tresannos solteira natural de Arneirós [...] 150$000.
> Ignez, parda, solteira, de deseceisannos [...] 400$000.
> Joaquim, pardo, de onze [?] [...] 200$000.
> Hua parte na escrava Umbelina do valor de sessenta mil reis.[46]

Pode-se perceber que neste inventário, há a presença de duas crianças escravas, Ignez de dezesseis anos e Joaquim de onze anos, com seus respectivos valores. Os escravos eram ao mesmo tempo símbolo de poder e esteio para a sociedade, já que quanto mais escravos um senhor detinha, mais riquezas ele possuía, visto que ele era um dos bens mais cobiçados. Entretanto,

> A definição da idade em que a criança escrava tornava-se força produtiva, ou mesmo quando ela começava a desempenhar algumas tarefas, se aos quatro,

---

Universidade Federal da Paraíba. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em História, João Pessoa, 2013, p.8

[43]*Ibid*. p.11

[44]CORTEZ, Ana Sara Ribeiro Parente. **Cabras, Caboclos, Negros e Mulatos: A Família Escrava no Cariri Cearense (1850 – 1884)**. Fortaleza: UFC, 2008 p. 26

[45]TAVARES, Iris Mariano. 2013, p. 33

[46]*Ibid*. p.33

ISSN: 2448-0495

> cinco anos, ao sete, ou aos doze anos, tinha pouca importância diante das exigências da ordem econômica e social escravista. Importa-nos verificar que a criança escrava não era uma carga inútil para os senhores e que começava a trabalhar muito cedo. A permanência dessas crianças em poder dos senhores prova, entre outras razões, que eles estavam interessados em aproveitá-las, em algum momento de suas vidas, como força de trabalho. Essa era a lógica do sistema escravista.[47]

Segundo os estudos de Luz Pinheiro, que estudou diversos aspectos da escravidão na Bahia, como a relação das crianças escravizadas e o trabalho a qual eram submetidas. Ela afirma que "O trabalho doméstico deveria ter para a criança escrava o significado de um adestramento, a internalização do lugar que ela ocupava naquela família. Significava, também, vivenciar uma teia de relações, na medida em que estava próxima à família do seu senhor, que tinha a responsabilidade de prover às necessidades básicas desses escravos e estes lhes deviam obediência e trabalho. Os meninos e meninas desempenhavam múltiplas tarefas em casa como: servir à mesa, abanar moscas, carregar água, lavar pratos, servir café, auxiliar na cozinha, na limpeza da casa, esvaziar e limpar os urinóis, preparar o banho dos senhores. Também lavavam os pés dos membros da família e de visitantes, engraxavam os sapatos, escovavam as roupas, carregavam pacotes, balançavam a rede, faziam pequenas compras, levavam recados, cuidavam das crianças, eram pajens e mucamas. (MOTT,1972), (FREYRE, 1952), (MOTT, NEVES, VENÂNCIO, 1988). Enfim, uma variedade de serviços que facilitavam o conforto dos senhores e senhoras. As atividades desenvolvidas no âmbito doméstico não obedeciam a um padrão rígido. Eram constituídas de uma ampla variedade, ou seja, a divisão social do trabalho não se operava de forma rígida. O mesmo crioulinho que abanava as moscas, podia servir à mesa, buscar água, engraxar os sapatos. A crioulinha que descascava e ralava a mandioca, ajudava na cozinha, cuidava das crianças, também balançava a rede para o senhor dormir mais depressa.[48]

Seja qual fosse a função, a criança era submetida a diversas formas compulsório de trabalho, assim como as negros livres, e órfãos. O trabalho doméstico não era tão reconfortante quanto se pensava, não havendo, uma relação de amor, entre o senhor e o escravo, só por ele está mais próximo da família. E sim, as mesmas explorações que haveria na lavoura ou no engenho. Os mesmo castigos, caso o senhor julgasse necessário. Ser criança e está inserida em um círculo de trabalho, muitas vezes distintos dos adultos, não era um benefício, visto que elas, poderiam a qualquer momento serem designadas para a agricultura ou para o engenhos, outrora, no caso dos

[47] PINHEIRO, Maria Cristina Luz. **Das Cambalhotas Ao Trabalho: A Criança Escrava Em Salvador, 1850-1888.** Salvador/BA, 2005**,**.p.1/2.
[48]PINHEIRO, Maria Cristina Luz. 22005, p.2/3.

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

meninos, assumiriam tarefas que lhes ensinariam um ofício, trabalhando muitas vezes com os adultos.

OS ÓRFÃOS E A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO TRABALHO INFANTIL

As vidas dos órfãos Vicente e Benvenoto não seriam mais as mesmas após 31 de janeiro de 1853, mudariam de casa, aprenderiam um oficio, assim como teriam benefícios como saúde e educação, concedidos pelo seu tutor João Bizerra de Carvalho que tendo "... arrematado a soldadas dos dois orffãos cada hum pela quantia de dôze mil réis anuais descontando a ropa e os custos destes autos sobre a fiança tudo isto." [49] Agora, longe da mãe, ambos órfãos foram submetidos a condições de trabalho compulsório através do contrato da soldada, este que "por sua vez significava um contrato de locação de serviços entre duas partes-menores e famílias de posses - intermediado pelo poder judiciário." [50]

> O termo soldada, segundo vocabulário jurídico, vem da palavra soldo. Tem o significado de "paga" ou salário devido na locação de serviços. De acordo com as leis, os assoldados eram "*criados de servir, pessoas de um e outrosexo, que se alugarem para serviços domésticos, dentro ou fora das Cidades,Villas ou Povoações*." [51]

No caso dos diversos documentos averiguados no Centro de Documentação do Cariri (CEDOCC), pode-se perceber que nos contratos de soldada encontrados, os indivíduos que foram assoldados eram crianças dentre as idades de sete anos, momento em que a criança podia ser arrematada, até os 14, faixa etária preferida pelos tutores, pois é o momento de desenvolvimento da criança.

> Segundo a lei este contrato destinava-se a promover o aluguel de órfãos pobres para outras pessoas a fim de que essas crianças aprendessem um ofício capaz de lhes garantir o sustento no futuro. Em troca de seu trabalho, o menor deveria receber moradia, saúde, educação, alimentação e um pagamento, o soldo, cujo montante poderia ser resgatado aos 21 anos. [52]

O soldo era uma garantia para quando a criança obtivesse a maior idade e não se mantivesse trabalhando com o oficio que aprendeu, entretanto não havia obrigatoriedade para ser

[49] Arrematação, Caixa I, Pasta V, 1853, f.13. CEDOCC.
[50] AZEVEDO, Gislane Campos. **"De Sebastianas e Geovannis": o universo do menor nos processos dos juízes de órfãos da cidade de São Paulo (1871-1917)**. Dissertação (Mestrado em História). Pontifica Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: 1995. p. 41.
[51] *Ibid*, p. 48.
[52] AZEVEDO, Gislane Campos. **Os juízes de órfãos e a institucionalização do trabalho infantil no século XIX**. São Paulo: IN.: Rev. Hist. Do Arq. Do Estado de São Paulo. Ed.27, 2007.p.5.

ISSN: 2448-0495

pago, assim como, os outros quesitos que o tutor deveria oferecer a criança. Todavia, o contrato de soldada aponta para mais uma das metodologias utilizadas para a assistência de "desvalidos", visto que a orfandade e o abandono tornou-se um enorme problema a ser resolvido por meio dos poderes judiciais. E o contrato de soldada era uma das soluções.

> Anno do nascimento de nosso Senhor Jesus Christo de mil oito centos e cinquenta e hum nesta villa do Crato cabeça da Comarca Provincia do Ceará em caza de morada do Juis de Órffãos Doutor Manuel Francisco Ramos Junuior onde eu escrivão do seu cargo ao diante e nomeado sendo ali presente Manoel Correia e por ele foi arrematado os serviços mençais dos órfãos Joaquim por oito conto de reis, e Francisco por cetecentos digo por cete contos reis obrigando de alimentalos cura los e vistilos(...)[53]

Quando a criança se tornava órfã de pai, ou então seu pai era considerado ausente, esta era encaminhada ao juiz de órfãos que nomearia um tutor. Isso ocorria mesmo se a criança tivesse mãe, visto que ela era impedida de assumir juridicamente a responsabilidade sobre o menor. Então o juiz de órfãos, assim que informado sobre alguma criança, ordenava:

> aqual que oficial de justiça que perante mim serve notifique ao sitio Bonfim e ali notifique a Cipriana de tal para no praso de quatro horas apresentar perante este Juiso o orffão João, filho dos falecidos Manoel Viana e Maria de tal para ser dada a soldada o seo serviço aquem mais der.[54]

Neste caso o mesmo era órfão de pai e mãe, e ao saber disso o juiz mandou busca-lo para ser arrematado logo mais, por um valor correspondente a 14 mil réis anualmente, além de vestimentas e uma rede que deveriam ser concedidas pelo seu tutor.

> Assim como as tutelas, as origens do contrato de soldada remontam às Ordenações Filipinas. De acordo com essa lei o contrato deveria funcionar da seguinte maneira: quando o juiz tomava conhecimento da existência de um órfão com idade superior a sete anos, ele deveria promover, o final de suas audiências, um leilão. Quem tivesse interesse em contar com essas crianças e jovens trabalhando em suas oficinas ou residência deveria apresentar ao juiz uma proposta de soldada. Aquele que oferecesse mais pelo trabalho do menor firmaria o contrato por meio de escrituras públicas.[55]

No Crato, os contratos funcionavam de maneira pouco diferente, não havendo necessariamente o leilão, no final da audiência. Sendo o órfão logo arrematado, por um tutor, que o juiz determinava que ficaria com sua tutela. Esse jovem a partir de então moraria com seu tutor e executaria tarefas que o mesmo ordenasse, o que indica que a arrematação de soldada nunca foi

[53] Arrematação, Caixa I, Pasta I, 1851, f. 10. Subsérie Arrematação. Cód, de Ref. BR.CDOCC, FHP; CV; AT CEDOCC.
[54] Arrematação, Caixa I, Pasta VII, 1853, f. 3f. CEDOCC.
[55] AZEVEDO, Gislane Campos. **Os juízes de órfãos e a institucionalização do trabalho infantil no século XIX**. São Paulo: IN.: Rev. Hist. Do Arq. Do Estado de São Paulo. Ed.27, 2007.p.5.

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

utilizada como meio de ensinar um ofício para a crianças, e sim, mais uma ferramenta judicial para o trabalho de crianças pobres, já que estas eram são vistas com olhar ambíguo, aqui:

> Os órfãos eram, ao mesmo tempo, serem desamparados, desprotegidos e miseráveis que necessitam, portanto, da piedade e caridade pública, mas são também inúteis, sem importância ou valor, uma espécie de "peso morto" para a sociedade daquela época.[56]

Sendo que tanto os órfãos quanto o restante do "povo era visto como naturalmente vocacionado para a ociosidade e o trabalho aparecia como uma forma de prevenir os danos morais provocados por essa 'índole vagabunda." [57] Então, restava-lhe lhe aplicar determinadas funções, no caso para o menor dava-lhe a soldada, em que o mesmo desenvolveria o que lhe fora ensinado, ou seja o trabalho, que no Crato estava ligado à terra, seja no plantio ou cultivo, o homem caririense estava conjugado a ela.

Houve diversas leis no decorrer do século XIX que regulamentavam a arrematação de soldada, ampliando assim para que mais crianças fossem assoldadas.

> Em 1835, por exemplo, a portaria imperial de 19 de novembro afirmava que aos "menores de cor, dados a criar fora de estabelecimentos, quando estiverem em idade competente, dar-se-á o de soldada". Dois anos mais tarde, diz a lei que "os menores indigentes" também podiam ser "alugados para serviços domésticos", bem como os filhos de estrangeiros. [58]

Ou seja, o menor ser órfão não é mais uma premissa, o mesmo bastaria ser de cor, que poderia ser arrematado, assim como abandonado, enfim, o universo da soldada estava preocupado em encontrar crianças para serem tuteladas e submetidas ao trabalho. No Crato, por a maioria da população pobre ser miscigenada, as crianças desvalidas estavam sujeitas a soldada a qualquer momento.

Portanto, a análise dos documentos de arrematação de soldada mostra que durante a segunda metade do século XIX, por intermédio desses processos houve uma manipulação judicial que facilitava o trabalho compulsório infantil, justificado por meio da orfandade destas crianças, que provocavam a comoção da população e das autoridades. Por fim:

> Recolher um órfão desamparado, educar-lhe o espírito e coração, dar-lhe uma profissão honesta e útil, são os mesmo tempo actos de beneficência, dignos de

[56]SOUZA, Josinete Lopes de. **Da infância "desvalida" à infância "delinquente": Fortaleza (1865-1928)**. Dissertação (Mestrado em História Social). São Paulo: PUC, 1999. p. 43
[57]*Ibid*, p. 37.
[58]AZEVEDO, Gislane Campos. **Os juízes de órfãos e a institucionalização do trabalho infantil no século XIX**. São Paulo: IN.: Rev. Hist. Do Arq. Do Estado de São Paulo. Ed.27, 2007.p.5.

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo

ISSN: 2448-0495

> um paiz civilizado, e preciosas garantias contra os perigos que a miséria e ignorância expõe entre essas tenras vergônteas da nova geração. [59]

REFERÊNCIAS

ARIÉS, Phelippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

AZEVEDO, Gislane Campos. **"De Sebastianas e Geovannis": o universo do menor nos processos dos juízes de órfãos da cidade de São Paulo (1871-1917)**. Dissertação (Mestrado em História). Pontifica Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: 1995.

_____. **A tutela e o contrato da soldada: a reinvenção do trabalho compulsório infantil**. São Paulo: IN.: IFCH. UNICAMP, 1996.

_____. **Os juízes de órfãos e a institucionalização do trabalho infantil no século XIX**. São Paulo: IN.: Rev. Hist. Do Arq. Do Estado de São Paulo. Ed.27, 2007.

CARDOSO, Ciro FlamarionS. **O trabalho compulsório na antiguidade: ensaio introdutório e coletânea de fontes primárias**. Rio de Janeiro, Edições Graal, 2003.

CARDOZO, José Carlos da Silva. **O Juízo dos Órfãos e a organização da família por meio da tutela.** São Paulo: IN.: IFCH UNICAMP, 2011.

CORTEZ, Ana Sara Ribeiro Parente. **Cabras, Caboclos, Negros e Mulatos: A Família Escrava no Cariri Cearense (1850 – 1884)**. Fortaleza: UFC, 2008.

FILHO, José de Figueiredo, PINHEIRO, Irineu. **Cidade do Crato**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

LEITE, Miriam Moreira. **Retratos de Família: Leitura da Fotografia Histórica.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1993.

LEITE, Miriam Moreira. *A infância no século XIX segundo memórias dos livros de viagem.* IN.: FREITAS, Marcos Cezar de. **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História Social da Criança Abandonada**. São Paulo: Editora Hucitec, 1998.

MARTINS, Eduardo. **A invenção da vadiagem: os termos de bem viver e a sociedade disciplinar no Império do Brasil**. Curitiba, PR: CRV, 2011.

[59]Fala do Presidente da Província do Ceará à Assembléia Provincial em 1874 IN.: SOUZA, Josinete Lopes de. 1999, p. 26

ISSN: 2448-0495

NASCIMENTO, Cláudia Terra de. BRANCHER, Vantoir Roberto. OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **A CONSTRUÇÃO SOCIAL DO CONCEITO DE INFÂNCIA: UMA TENTATIVA DE RECONSTRUÇÃO HISTORIOGRÁFICA**. Florianopolis: LINHA v. 9, n. 1, p. 04 . 18, jan. / jun. 2008.

PINHEIRO, Irineu. **O Cariri**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

PINHEIRO, Maria Cristina Luz. **DAS CAMBALHOTAS AO TRABALHO: A CRIANÇA ESCRAVA EM SALVADOR, 1850-1888.** Salvador/BA, 2005.

REIS JR, Darlan de Oliveira. **Senhores e trabalhadores no Cariri cearense: terra, trabalho e conflitos na segunda metade do século XIX**. Fortaleza: UFC, 2014.

SOUZA, Josinete Lopes de. **Da infância "desvalida" à infância "delinquente": Fortaleza (1865-1928)**. Dissertação (Mestrado em História Social). São Paulo: PUC, 1999
.
TAVARES, Iris Mariano. **Entre a sacramentalização católica e outros arranjos parentais: a vida familiar dos escravizados do Crato – CE (1871-1884).** Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal da Paraíba. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em História, João Pessoa, 2013.

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo

ISSN: 2448-0495

A PROBLEMÁTICA DA RACIALIZAÇÃO NA ESCRITA ESCOLAR DA HISTÓRIA NO BRASIL: UMA QUESTÃO DE REPRESENTAÇÃO OU DE COLONIALIDADE?

Maria Telvira da Conceição[60]

RESUMO:

A literatura escolar na condição de fonte primária, conforme acepção de Trouillot, proporcionou aos processos de escolarização das sociedades oriundas do colonialismo europeu, consideráveis instrumentos de leitura, de formação e deformação de memórias históricas. E, pautado em uma idéia de História de retórica universalista, pode ser computada entre os instrumentos de significativa relevância para subsidiar este cânone. Ou seja, a legitimidade e a institucionalidade da hegemonia desta epistemologia universal, que também é racializante, foram garantidas, em várias modalidades de produção do conhecimento, sem exclusão do conhecimento escolar. Nesse sentido, a importância do seu papel, na construção do discurso da História Ocidental, tem sido fundamental. Mas qual é a dimensão de tal papel no caso desta literatura no Brasil, materializada em um dos seus principais artefatos que são os livros didáticos, sobretudo na produção correspondente à segunda metade do século XX?

Palavras- chave: Racialização. Escrita escolar. Colonialidade.

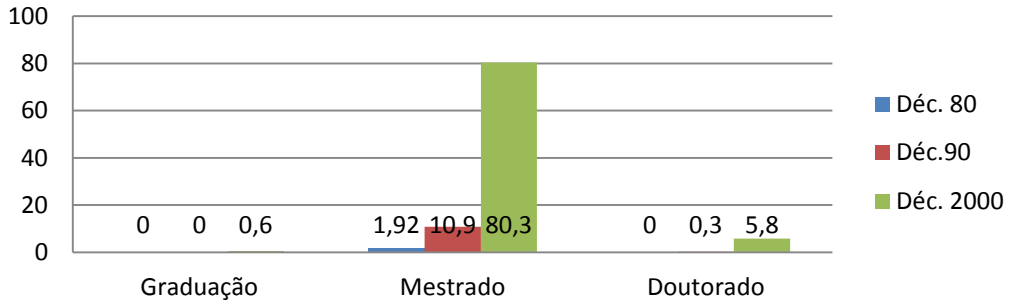
[60]Universidade Regional do Cariri/URCA - professoramariatelvira@gmail.com

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

1. O ESTÁGIO ATUAL DAS PESQUISAS EM TORNO DA LITERATURA ESCOLAR DE HISTÓRIA NO BRASIL: panoramas e plataformas[61]

Nas duas últimas décadas do século XX e, sobretudo, a primeira do século XXI são significativas como marco inicial da produção de pesquisas acadêmicas de mestrado e doutorado sobre livros didáticos[62]. Em particular daquelas relacionadas ao campo do conhecimento histórico, conforme o gráfico subseqüente:

Gráfico 1: Evolução das pesquisas acadêmicas sobre livros didáticos no Brasil



Fonte: Capes. Período de consulta: Julho de 2010 a julho de 2011. Sistematização da autora

Os dados do Gráfico 1 evidenciam, no comparativo das três ultimas décadas, que em 1980 apenas 1,9% dessas pesquisas referiam-se à literatura didática, contra 80,3% na década de 2000. Ou seja, somente podemos falar de pesquisas de Mestrado e Doutorado nesse campo a partir da última década do século XX. E do ponto de vista quantitativo, pode-se advogar uma certa visibilidade acadêmica em torno do tema como objeto de investigação. Todavia, é uma afirmação

[61] Os dados desse texto fazem parte da minha tese de doutoramento, intitulada "Interrogando discursos raciais em livros didáticos de História: entre Brasil e Moçambique -1950 a 1995", defendida no Programa de História Social da Puc/SP, em março de 2015.

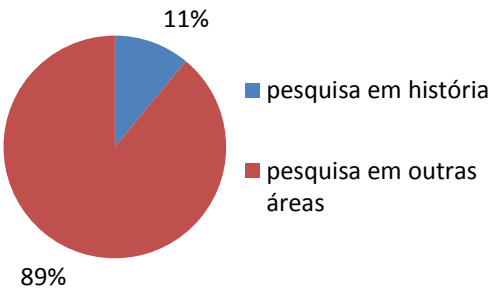
[62]Sobretudo na área de língua portuguesa, há uma quantidade significativa de pesquisas de mestrado e doutorado sobre o livro didático, tratando de diversas temáticas. Em relação a temática específica desta pesquisa, localiza-se vários trabalhos cuja problemática central investiga o preconceito e estereótipos em relação as formas como nessa literatura o negro está representado. Um dos principais estudos com essa temática é de Ana Célia da Silva. Entre eles sua tese de Doutorado intitulada, *As transformações da representação do negro no livro didático e seus determinantes*, UFBA (2011) e a sua dissertação, *Estereótipos e preconceitos em relação ao livro didático de Comunicação e expressão de primeiro grau*, UFBA (1988). Além da referida autora localiza-se vários outros trabalhos, como por exemplo, de Cândida Soares da Costa, *O Negro no Livro Didático de Língua Portuguesa: Imagens e percepções de Alunos e Professores*, UFMT (2004) e Elisabeth Rosa da Silva Junia, *Discursos sobre as relações raciais em livros didáticos de português para as séries iniciais do ensino fundamental*, UFMG (2010), dentre outros.

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

que ganha materialidade apenas na última década do século XX, na medida em que várias áreas do conhecimento[63] trouxeram essa literatura como assunto de investigação e debate.

No tocante ao livro didático de História, essa tendência não se evidencia de forma tão expressiva assim. Por exemplo, de um universo de 654 (seiscentos e cinquenta e quatro) trabalhos de Teses e Dissertações sobre livro didático em diversas áreas do conhecimento, registrados no banco de dados da CAPES, apenas 71 (setenta e um) tratam do livro didático de História. Ou seja, unicamente 11% das investigações dizem respeito a essa linha de conhecimento:

Gráfico 2- Pesquisas sobre livro didático - 2ª metade do século XX - Brasil



Fonte: Capes- Período de consulta: Julho de 2010 a julho de 2011. Sistematização da autora

De uma forma geral essas pesquisas abordam diferentes preocupações em relação ao livro didático de História em que, pelo menos quatro grandes eixos de problemáticas: 1) as propostas curriculares e as políticas públicas as quais se vinculam; 2) as bases teóricas e ideias que marcaram o período de produção desses livros; 3) a história da disciplina, vista através da produção escolar e 4) as questões pertinentes ao ensino, inclusive seus usos e práticas de sala de aula:

[63]De acordo com os dados que levantamos no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, a área de Língua Portuguesa e da linguística aplicada ocupa um lugar de destaque na quantidade de pesquisas, sobretudo de mestrado, desenvolvidas na segunda metade do século XX, com 29% de investigações sobre o tema do livro didático desse campo do conhecimento.

ISSN: 2448-0495

No que se refere ao campo de inserção teórico, a maioria toma como base os aportes da historiografia cultural francesa. Particularmente os trabalhos de Roger Chartier sobre a história do livro; Alain Choppin[64] e sua perspectiva da história dos manuais escolares, e André Chervel[65], defensor da tese de que as disciplinas escolares são portadoras de um saber específico e próprio, são os principais teóricos referendados nesses trabalhos.

Em termos de alocação institucional, essas pesquisas tem tido majoritariamente a alcunha dos Programas de Pós-Graduação em Educação, mas abrangem diversas áreas do conhecimento, em particular aquelas que são matérias de ensino na escola básica.

Especificamente nas últimas décadas do século XX e inicio do XXI, tem sido no interior desses programas onde foram produzidas variadas pesquisas em torno do livro didático de História. Ora tomando-o como fonte ou como tema-problema de uma série de questões como, por exemplo, a relação com as práticas pedagógicas e a formação do professor (Medeiros, 2005), a problemática do mercado editorial (Munakata, 1997), (Gatti Junior 2004), seus usos e apropriações no processo de ensino e aprendizagem (Franco, 2009), (Silva, 2009), a história da disciplina em seu percurso de idéias e finalidades (Gasparello, 2002), (Freitas, 2006), (Másculo, 2008), (Fernandes, 2009), Souza (2009), (Pinto Junior, 2010), (Bueno, 2011), a inserção nas políticas públicas, sobretudo de natureza avaliativa, a exemplo do Programa Nacional do Livro Didático/PNLD, (Crupi, 2008), (Filgueiras, 2011), ou as implicações dos contextos educacionais de forma mais ampla (Moreira, 2011), dentre outras questões abordadas nessas investigações acerca do tema, e efetivados pós 2000.

Nos Programas de Pós-Graduação em História as pesquisas sobre livros didáticos, ainda que quantitativamente inferior a Pós-Graduação em Educação e a outros temas de pesquisa do campo da História[66], tiveram nas últimas décadas do século XX a sua referência temporal de expansão. Estudos de pesquisadores como Bittencourt (1993), Melo Bandeira (1997), Bonzatto

[64]Sobre os seus textos publicados no Brasil, ver especialmente o artigo *História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da art*e, publicado pela Revista Educação & Pesquisa São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004.

[65]O seu texto mais referendado nas pesquisas sobre livro didático no Brasil se intitula *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*, publicado pela Revista Teoria 7 Educação. Porto Alegre 2: 107-118, dez 1990/ Abril, 1991.

[66]A observação é válida no comparativo em relação às pesquisas sobre livro didático, mas também em relação ao tema do ensino de História de uma forma geral. Em um estudo publicado no final da década de 1990, Silva do Carmo Nunes, no livro *Concepções de mundo no ensino de História*, a autora mostra que no período de 1961 - 1992, considerando os artigos em periódicos nacionais especializados em História, enquanto outros temas ocupam 95,8%, os que se referem ao ensino de História representam apenas 4,19%. O mesmo se repete quando considerado a produção de dissertações e teses em educação. 99,24% tratam de outros assuntos e somente 0,75% versam sobre o ensino de História. O período considerado nesse estudo foi de 1984 – 1989.

ISSN: 2448-0495

(2004), Medeiros (2005), Rodrigues e Silva (2006), Mattos (1993, 2007), exemplificam o percurso da produção acadêmica desse gênero, desenvolvidos nos referidos programas.

Nesse sentido é oportuno recuperar a crítica de Freitas (2009). Para o autor há uma lacuna significativa de estudos sobre a escrita didática no campo da História, incluindo a sua completa ausência nas obras de síntese da história da historiografia, conforme assinala, "o trabalho de maior envergadura sobre a história da historiografia brasileira, produzido no início da década de 1990 - "A História no Brasil (1980-1989) - elementos para uma avaliação historiográfica", de Carlos Fico e Ronald Polito -, não incluiu o livro didático como fonte". (Freitas, 2009, p.12).

Significativa e em fase de expansão, as pesquisas sobre a produção escolar de História, no Brasil, mesmo com pouca visibilidade nos Programas de História, são indicativas da sua importância e do seu papel formativo, desempenhado no sistema escolar nacional desde o século XIX. E intensificado a partir da década de 1960 do século XX, com o processo de expansão da rede escolar nacional e do mercado editorial, conforme evidencia a pesquisa de Gatti Junior (2004).

Mas como se situa nesse contexto de crescimento da pesquisa acadêmica sobre livro didático, a pesquisa voltada para as questões do universo afro-brasileiro? De uma forma geral, embora tenha havido um incremento no *corpus* de pesquisas pós década de 2000, notadamente aquelas alusivas ao nosso tema[67], estas ainda não apontam expressividade quantitativa. Para justificar a afirmação, tomo como exemplo pesquisas de Mestrado e Doutorado do Banco de dados da CAPES[68], e como recorte temporal a segunda metade do século XX - temporalidade onde se insere a presente investigação-, como a primeira década do século XXI, enquanto referência para a questão anteriormente assinalada.

[67]No pós 1990 o estágio das pesquisas sobre o tema passou a usufruir de uma nova fase de produção e debates. Sobretudo a partir da década de 2000, com a aprovação da lei 10.639/2003 e das Diretrizes para a Educação das Relações étnico-raciais, de 2004.

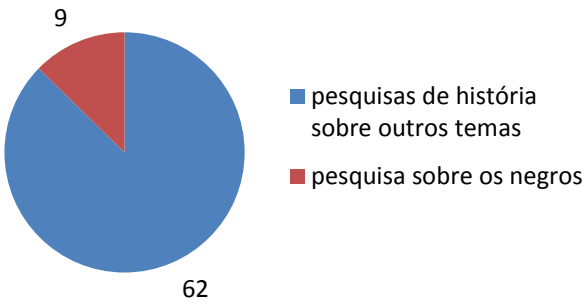
[68]Os dados foram catalogados através da pesquisa de Iniciação Científica -CNPq intitulada, *A historia do negro na escrita didática da História (1950-2000)*, sob a minha coordenação de Julho de 2010 à fevereiro de 2011, quando oficialmente me afastei para cursar o doutorado. O estudo foi finalizado em julho de 2011, sob a coordenação da Profª Drª Paula Cristiane de Lyra Santos, do Departamento de história - Universidade Regional do Cariri/Urca, uma vez que a legislação do afastamento não permite a continuidade da orientação. Portanto os dados aos quais faço referencia foram coletados entre julho do ano de 2010 e julho de 2011. A busca efetiva dos dados quantitativo das pesquisas, acabou extrapolando o recorte temporal sugerido no projeto aprovado pelo CNPq, dado a relevância de estender o levantamento à primeira década do século XXI. Já sob a vigência da Lei 10.639/2003 e das *Diretrizes para a Educação das Relações étnico-raciais*, aprovada em 2004.

ISSN: 2448-0495

Obviamente, a indagação não se encerra na ilustração quantitativa dos trabalhos realizados no referido período. Contudo, é necessário retomar os dados quantitativos, nesse primeiro movimento, posto que nesses dados se elucida uma visibilidade ou não em torno da discussão. E por sua vez, as inquietações que foram sendo pautadas.

A partir do levantamento já referido, averigua ocorrer somente a partir da última década do século XX, o surgimento de trabalhos de mestrado e doutorado sobre livro didático de História, tratando questões pertinentes ao que genericamente poderíamos denominar de temáticas relacionadas ao negro. Ainda assim é pouco expressivo, quantitativamente, em relação ao universo total das pesquisas sobre este tema, de uma forma geral. Como das pesquisas sobre livro didático de História, em particular. Dessa feita, num total de 71 (setenta e uma) investigações, apenas 9 (nove) ou seja, 13% delas versaram sobre alguma questão relacionada a este tema, conforme dados do gráfico subsequente:

Gráfico 3 - Produção de pesquisas sobre livro didático de História- 2ª metade do século XX - Brasil



Fonte: Capes - Período de consulta: Julho de 2010 a julho de 2012. Sistematização da autora

Ultrapassando a linha dessa contabilidade outras questões sem dúvidas são palpitantes. No entanto, dentro do contexto da análise é importante aferir outra indagação: sobre quais questões versaram essas investigações? Considerando, panoramicamente, os estudos de mestrado e doutorado realizados a partir dos anos iniciais da década de 2000, é possível identificar pelo menos três linhas de preocupações sobre as quais poderíamos enquadrar a produção em questão: a primeira diz respeito às representações sociais do negro, seja no material iconográfico ou no texto escrito. Nessa linha de interrogação situam-se as pesquisas de Marco Antônio de Oliveira (2000), Silva Filho (2005), Anderson Oliva (2007), Marli Solange de Oliveira (2009), Buolo Jr (2008) e Borges (2009).

A segunda linha de preocupação inclui aqueles trabalhos cuja problemática discutiu a escrita da memória da escravidão e/ou a apontaram como uma questão central para o tratamento

ISSN: 2448-0495

do tema. Com essa preocupação encontram-se as pesquisas de Conceição (2001), Oliveira de Paula (2004), De Paula (2004), Castello Branco (2005), Pina (2009), por exemplo. E, terceiro, com menor representatividade, algumas exíguas pesquisas cuja finalidade foi pensar os discursos sobre raça ou etnia no livro didático, a exemplo da pesquisa de Ribeiro (2004) e Silva (2005), localizadas no mencionado levantamento.

Portanto, os desenhos e problemáticas tratadas por essas investigações, além de recentes, muito provavelmente dão o tom do percurso até aqui aferido. Todavia, é quase imperativo reconhecer que há um vácuo acadêmico sobre a discussão do tema nesse campo literário, distintamente do campo de História, que só começa a ser percebido no limiar do século XXI.

Se considerarmos este campo estratégico para a formação da memória social, como tal, os aspectos identificadores do percurso, as linhas temáticas e problemáticas postuladas, assim como os contextos ancoradouros dessa produção, oferecem mais do que dados para traçar um perfil do estado da arte. Aponta para a importância do papel que teve e continua tendo a referida literatura, nas sociedades letradas contemporâneas. É nesse universo quepleteiteamos pensar qual a dimensão da racialização como plataformaepistemológica.

2. O DISCURSO RACIAL E SUAS CONFLUÊNCIAS EPISTEMOLÓGICAS NA PRODUÇÃO DE UMA ESCRITA ESCOLAR NO BRASIL

> "*Todos nós precisamos de histórias que nenhum livro de História pode contar, mas elas não estão na sala de aula – não nas salas de aula de história, de qualquer modo. Elas estão nas lições que aprendemos em casa, na poesia e nos jogos infantis, os quais são deixados fora da história quando fechamos os livros históricos com seus fatos verificáveis*" (Trouillot, 1995, p. 2).

Pleitear no âmbito da literatura destinada aos processos formais de ensino, uma discussão que interpele as relações entre o estatuto da escrita escolar e a problemática da racialização, não constitui uma tarefa simples. Se pensarmos que na condição de produção dessa literatura no contexto brasileiro, se entrelaçam pressupostos, cognitivos, sociais, culturais e epistemológicos.

E, entre outros, porque essa literatura constituiu e continua constituindo um domínio fundamental nos processos de socialização do saber canônico e eurocentrado. Assim como desempenhou um importante papel na sistematização didático-pedagógica de saberes e

ISSN: 2448-0495

pressupostos, de suas respectivas áreas disciplinares. E, embora distinto pela finalidade escolar que lhe é intrínseco, trata-se de uma literatura de dimensões numéricas[69] e alcance social compartilhado, indiscutíveis.

Mas além desse desafio do qual não podemos perder de vista, está sem dúvida o desafio de enfrentar a dimensão da colonialidade sob a qual alicerça essa literatura. Ou seja, do questionamento e do redirecionamento certamente, dos seus fundamentos epistemológicos. Nesse sentido, penso que enfrentar esse processo, implica repensar esses fundamentos como tal, mas também colocar entre as possibilidades de enfrentamentos, o diálogo com outras malhas teóricas.

Os estudos em torno da colonialidade do saber e do poder, a partir dos textos de Walter Mignolo (2003, 2005, 2006, 2010, 2011), Edgardo Lander (2005), Aníbal Quijano (2005, 2010), Santiago Castro-Gomez (2003), Nelson Maldonado-Torres (2010), e de outros autores que tem formulado uma crítica consistente e inovadora ao eurocentrismo como perspectiva de conhecimento, de modo particular, Mudimbe (2013), Chakrabarty (2008), Mary Louise Pratt (1999), dentre os mais importantes na construção do diálogo no conjunto do trabalho, me parece um caminho possível.

Conforme essa perspectiva o entendimento é que a colonialidade emerge do colonialismo como matriz de poder e de saber, conforme argumenta Mignolo,

[69] Considerada em sua dimensão mercadológica, a circulação da literatura didática e para-didática nas mais diversas áreas do conhecimento assume, na contemporaneidade, especificamente no Brasil, proporções gigantescas. A título de ilustração a aquisição da literatura chamada didática, por parte do governo Brasileiro somente na década de 1990, especificamente entre os anos de 1994 e 2005 foi de 1.077.000.000 (um bilhão e setenta e sete milhões) de livros didáticos para utilização nos anos letivos de 1995-2006. Esse total, foi distribuído para uma media anual de 30,8 milhões de alunos matriculados em cerca de 163,7 mil escolas. Na primeira década do século XXI essas cifras só aumentaram. Por exemplo, somente no ano de 2007 o Programa Nacional do Livro Didático comprou 110, 2 milhões de livros didáticos para ser utilizado no ano letivo de 2008. Essa aquisição custou ao governo federal 5559, 7 milhões. **Fonte**: Dados do FNDE. Disponível em: http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-dados-estatisticos. De certa forma a problemática do mercado nessas relações de produção cultural no caso do livro didático tem estado nas preocupações de pesquisa desenvolvidas nas ultimas décadas do século XX e primeira do século XXI. Sobre isso vê a tese de Munakata defendida no Programa de Educação da Puc-Sp, *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. No referido trabalho o autor traz para o foco da discussão sobre livro didático "as práticas efetivas desenvolvidas por vários agentes que participam da produção do livro didático". Para tanto, Munakata analisa as relações do mercado editorial e as ações do Estado e, na outra ponta do processo, "as reações dos agentes efetivos nos vários momentos dessa relação". Outro trabalho de extrema relevância para essa discussão no Brasil, é a tese de Gatti Júnior, *A escrita escolar da história: livro didático e ensino de história no Brasil (1970-1990)*. Situada no âmbito das disciplinas escolares, o referido estudo investiga astransformações ocorridas nos livros didáticos de história após a década de 1960, considerando entre os fatores influentes dessas transformações, as relações da indústria cultural. Portanto, ao sustentar a tese da "centralidade do livro didático no processo de ensino/aprendizagem até então desconhecida", o autor, concentra sua análise "nas mudanças dos conteúdos e das formas editoriais nos livros didáticos de história no período que vai de 1970-1990".

ISSN: 2448-0495

> a matriz colonial de poder é a especificação de que o termino do mundo moderno/colonial significa a ideia de que o mundo adquire seu sentido através e mediante a matriz colonial. Dito de outra maneira, a matriz colonial, sua construção e transformação, é o que possibilitou uma organização sócio-histórica identificada por um mundo moderno/colonial (Mignolo, 2010, p. 76).

Ou seja, se "lacolonialidad é a cara invisible,la lógica subyacente de todo colonialismo com o sin colônias", cuja emergência se deu nos circuitos comerciais do Atlântico durante o século XVI, conforme defende Mignolo (2011, p. 20), a questão do conhecimento como "um dispositivo colonizador" encontra-se no centro desse entendimento. De modo que e a idéia de colonialidade ganha uma dimensão importante na problematização do conhecimento e na relação deste com as práticas e os discursos racializantes configurados no contexto desse processo histórico.

Amparado nesse aporte se inscreve o entendimento sobre racialização, categoria central da análise da questão levantada. Ou seja, a ideia de racialização como perspectiva prática e cultural e epistêmica, vincado em postulados eurocêntricos, cuja base histórica e cultural, segundo Quijano, foi instituída a partir "da conformação do mundo moderno/colonial, inaugurado no processo implantação do colonialismo no século XVI". (Quijano, 2005, p. 228).

No patamar de uma prática cultural, a racialização compreende um aparato histórico, cognitivo e epistêmico (Mignolo, 2010), cuja precedência remonta a um processo histórico que está na base da "redefinição do mundo no contexto do século XVI", que foi o colonialismo europeu, segundo Trouillot (1995). A racialização de culturas, povos e historicidades, iniciada no contexto das práticas colonialistas, a coloca, segundo esse entendimento, como substrato fundamental das relações históricas daí decorrentes.

Para Quijano, a partir das inter-relações de circunstâncias e decorrências desse processo, foram redefinidas e atribuídas novas identidades sociais e históricas. Ou seja, "a formação de relações sociais fundadas na ideia de raça, produziu na América identidades sociais historicamente novas: índios, negros e mestiços, e redefiniu outras" (Quijano, 2005, p. 228), diz o autor. Dessa forma, a questão da racialização, fundante dos processos de dominação, "foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação imposta pela conquista", segundo argumenta Quijano,

> a posterior constituição da Europa como nova id-entidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não europeus (Quijano, 2005, p. 229).

ISSN: 2448-0495

Assim, “a idéia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América” (p.228), conforme Quijano, como também a invenção da categoria cor, como a mais visível indicação da raça e, mais tarde, equivalente desta, ganhando sentido e materialidade apenas no interior desse processo de reconfiguração física e simbólica do mundo. No qual todo esse legado, inicialmente posto sobre características físicas e biológicas,impõe-se como sustentáculo de perspectivas de conhecimentos e de epistemes geopoliticamente determinada, cuja matriz é o Ocidente desprovida da contribuição dos universos resultantes da “diferença colonial”.

Os desafios de pensar a articulação dessa problemática são muitos. E o principal diz respeito ao fato de tratar-se de uma literatura cuja identidade e feitura foram profundamente fincados em bases epistemológicas do eurocentrismo, como perspectiva de conhecimento. Assim, alguns entendimentos são centrais na concepção e abordagem da literatura escolar na construção desse trabalho.

Primeiramente, a compreensão de que se trata de um campo de discurso profundamente marcado pelos pressupostos de uma idéia de História universalizante, cronológica e eurocentrada, ainda que o discurso corrente o coloque em uma relação de distanciamento dos paradigmas considerados tradicionais, com significativo êxito em uma parte considerável dessa produção escolar, no caso do ensino e da literatura escolar da História.

No caso do Brasil, a ilustração de uma literatura escolar considerada tradicional se dá nos quadros da influência das idéias positivistas, historicista, consideradas marcantes nos manuais escolares do século XIX e parte do XX. Mas supostamente superada no movimento de renovação do ensino de História a partir da década de 1980 em diante, mediante a influência de perspectivas advindas do materialismo histórico e da historiografia francesa dos Annales.

Esta prerrogativa demarcou um notável espaço político e social à literatura escolar em relação ao seu estatuto e atribuições, nos processos de escolarização das sociedades contemporâneas, como é o caso do Brasil. Desse ponto de vista, a questão da racialização que tem suas bases nos próprios referenciais epistêmicos e eurocentrados, além de pouco ter sido objeto de problematização, superdimencionou a questão da representação sobre africanos e afro-brasileiros, como questão central da literatura escolar.

ISSN: 2448-0495

REFERENCIAS:

BITTENCOURT, C. M.F **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar.** Tese (Doutorado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo/USP, São Paulo, 1993

BONZATTO, Eduardo Antonio. **A Fonte da Nação - A Iconografia Pátria no Livro Didático de História do Brasil: O Nacional e o Regional (1960-2000).** Tese (Doutorado em História Social), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC, São Paulo, 2004.

CONCEIÇÃO, Maria Telvirada. **O negro no ensino de História: Uma análise das suas implicações e desafios no contexto do ensino médio.** Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira), Universidade Federal do Ceará/UFC, Fortaleza, 2001.
FRANCO, Alexia Pádua. *Apropriação docente dos livros didáticos de historia das series iniciais do ensino*. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas/Unicamp, Campinas, 2009.

FREITAS, Itamar. **A pedagogia histórica de Jonathas Serrano - Uma teoria do ensino de História para a escola secundária brasileira (1913-1935**. São Cristovão: Editora UFS; Arcajú: Fundação Oviêdo Teixeira, 2008.

GATTI Junior, Décio. **A escrita escolar da história: livro didático e ensino de história no Brasil (1970-1990) /** Décio Gatti Júnior. Bauru, SP: Edusc; Uberlândia, MG: Edufu, 2004.

MELO, C. F. C. B. **Senhores da história: a construção do Brasil em dois manuais de história na segunda metade do século XIX.** Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo/PUC, São Paulo, 1997

MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistêmica: retórica de lamodernidad, lógica de lacolonialidad, gramática de ladescolonialidad.** -1ª Ed. - Buenos Aires: Del Signo, 2010.

MIGNOLO, Walter**. *El vuelco de La razón: diferencia colonial y pensamientofronteirizo.* –** 1ª ed. - Buenos Aires: Del Signo, 2011.

MUDIMBE, V.Y. **A invenção da África - Gnose, filosofia e a ordem do conhecimento.** Edições PedagoLdta, Edições Mulemba: Portugal, 2013.

MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. Tese(Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade de São Paulo/PUC, São Paulo, 1997.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **Lições sobre a África Diálogos entre as representações dos africanos no imaginárioOcidental e o ensino da história da África no Mundo Atlântico(1990-2005).** Tese (Doutorado em História), Universidade de Brasília, 2007.

OLIVEIRA, Marco Antônio de. **O negro no ensino de história: temas e representações, 2000**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

ISSN: 2448-0495

PINA, Maria Cristina Dantas***. A escravidão no livro didático de história: três autores exemplares (1890-1930).*** Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas/Unicamp, Campinas, 2009.

PINTO JUNIOR, Arnaldo. **Professor Joaquim Silva, um autor da história ensinado do Brasil: Livros didáticos e educação moderna dos sentidos (1940-1959***)*. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas/Unicamp, Campinas, 2010.

PINTO, Regina P. **A representação do negro em livros didáticos de leitura.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 63, nov. 1987b (p.88-92).

PRATT, M. L. **Os olhos do Império - relatos de viagem e transculturação.** São Paulo: EDUSC, 1999.

QUIJANO, Aníbal. ***Colonialidade do poder e classificação social***. *In:Epistemologia do Su*l. Boaventura de Sousa Santos, Maria Paula Meneses. - São Paulo: Cortez, 2010 (p. 84-130).

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: A colonialidade do saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais perspectivas latino-americanas.** Compilado por Edgardo Lander - 1ª Ed. - Buenos Aires: ConsejoLatinoamericano de Ciências Sociais -CLACSO, 2005 (p. 227-278).

REZNIK, Luiz. ***Tecendo o amanha: A história do Brasil no ensino secundário: Programas e livros didáticos, 1931-1945 (1992).*** Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2009.

RIBEIRO JUNIOR Halferd Carlos. **O sistema de ensino ginasial e livros didáticos: interpretações da Independência brasileira de Joaquim Silva entre 1946 e 1961.** Dissertação (Mestrado em História), Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho/Franca, São Paulo, 2008.

RIBEIRO, Renilson Rosa. **Colônia(s) de Identidades: Discursos sobre a raça nos manuais escolares de História do Brasil.** Dissertação (Mestrado em História), Universidade Estadual de Campinas/Unicamp, Campinas, 2004.

TIMBÓ, Isaíde Bandeira. **O livro didático de história: um caleidoscópio de escolhas e usos no cotidiano escolar (Ceará, 2007-2009).** Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN, Natal, 2009.

TORRES, Nelson Maldonado. ***A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade***. *In: Epistemologias do sul*/Boa ventura de Sousa Santos, Maria Paula Menezes (orgs.). São Paulo: Cortez, 2010. (p. 396 ss).

TROUILLOT, Michel-Rolpf. **Silencing the past - Power and the production of Historry.**Beacon Press: Boston, 1995.

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

AS REPRESENTAÇÕES SOBRE O NEGRO NO PERÍODO PÓS ABOLIÇÃO NAS REVISTAS DO INSTITUTO HISTÓRICO DO CEARÁ (1888-1889)

Maria Yasmim Rodrigues do Nascimento- Graduanda do curso de História- URCA
maria.yasmim.r@hotmail.com
Maria Ivanda da Silva- Graduanda do curso de História- URCA
ivanda_03@hotmail.com
Maria Telvira da Conceição- URCA (Orientadora)

RESUMO

A proposta deste artigo é discutir as representações sobre o negro no período pós abolição na Província do Ceará. Levando em conta que foi a primeira província do Brasil a abolir a escravidão, o papel da historiografia foi de suma importância para se perceber os negros no Ceará e as relações raciais da segunda metade do século XIX. O papel de produzir trabalhos que relatassem a história do Ceará, bem como da população negra e livre, ficou a cargo do Instituto Histórico, Antropológico e Geográfico do Ceará, que teve sua fundação no de 1887, ou seja, quatro anos depois da abolição na província do Ceará que se deu em 1884, A época era marcada por um fervor nacionalista e romantizado, legado das Instituições Históricas fundadas anteriormente, então as produções historiográficas do século XIX, tinham o papel de exaltar os feitos da pátria e criar um ideal de Estado Nação, o que de uma certa forma favoreceria um grupo específico, a elite, em detrimento de outros grupos, os pobres e negros livres.

Palavras- chave: Historiografia. Negros. Abolição.

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

1- O PAPEL DO INSTITUTO HISTÓRICO DO CEARÁ NO CONTEXTO DO SÉCULO XIX: ASPECTOS INTRODUTÓRIOS

Instituição Histórica fundada em 1887, por intelectuais do Ceará, o Instituto Histórico cearense, tinha como objetivo produzir e demarcar o lugar de produção historiográfica da província, e, por conseguinte uma identidade cearense, já que o momento era propício, uma vez que o fervor nacionalista romantizado foi característico no século XIX, que era marcado pela fundação das instituições de fazer histórico que obtiveram destaque neste período e posterior a ele.

Pensar sobre a dimensão do Instituto Histórico do Ceará, é necessário apresentar as instituições que lhe antecederam, para melhor compreensão de quais eram os objetivos desses institutos em relação a produção da historiografia no contexto dos oitocentos. O pioneiro foi o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), fundado em 1838, logo após a independência política do Brasil, este instituto serviu como uma espécie de modelo para as demais instituições históricas que vieram posteriormente, a exemplo o Instituto Arqueológico e Geográfico Pernambucano, o Instituto Histórico Antropológico do Ceará e o Instituto Histórico e Antropológico de São Paulo.

Sendo considerado como modelo para os demais, o IHGB, tinha como finalidade afirmar o Estado Brasileiro e a nacionalidade que se buscava na época, de acordo com Guimarães:

> É, portanto, à tarefa de pensar o Brasil segundo os postulados próprios de uma história comprometida com o desvendamento do processo de gênese da Nação que se entregam os letrados reunidos em torno do IHGB. A fisionomia esboçada para a Nação brasileira e que a historiografia do IHGB cuidará de reforçar visa produzir uma homogeneização da visão de Brasil no interior das elites brasileiras.(GUIMARÃES, 1988, p.6)

A instituição pioneira, o IHGB, assim como as demais citadas, postulava como objetivos de exaltação da nacionalidade, dentro dos parâmetros do ideal romântico de nação e pátria, seja no âmbito nacional, ou local. De modo que posterior ao IHGB surgiram os Institutos Históricos estaduais, para atender a especificidades de caráter local, como é o caso do Instituto de Pernambuco, Ceará e São Paulo, respectivamente, mas em diferentes períodos, seguindo o modelo tradicional e elitista do IHGB.

Em conformidade com o modelo do IHGB, sobretudo com o papel de produzir um projeto de exaltação histórica local, em 1862 foi fundado o Instituto Arqueológico e Geográfico Pernambucano, o primeiro instituto histórico do Nordeste. Como sabemos, compôssua formação

ISSN: 2448-0495

inicial grande parte da elite econômica e intelectual, com o objetivo de exaltar e ao mesmo tempo produzir mecanismos de assimilar à história pernambucana a uma história da nação.

Entre essas estratégias estava sem dúvida o apelo para a simbologia do passado de vitórias locais, função que ficou a cargo da elite pernambucana, membros do Instituto Histórico e responsáveis pela produção historiográfica que teria um caráter de resgate do privilégio político do lugar.

Alguns anos depois, em 1894, o Estado de São Paulo, sob essa mesma ótica patriota, cria o Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo, vendo na criação de um Instituto Histórico a possibilidade de aglutinação das suas especificidades locais com o cenário nacional, justificando sua criação com a afirmação de que "a história de São Paulo é a própria história do Brasil", conforme ressalta Schwarcz. (1993,p.120). Nesse sentido, construir uma história paulista, era o mesmo que produzir a história da nação.

No intervalo de tempo da criação dos institutos históricos Pernambucano e Paulista, temos a criação do Instituto Histórico Antropológico e Geográfico do Ceará. É notório que todas essas instituições trazem consigo ideais romantizados de nação. E no que diz respeito a escrita da história, é perceptível herança historicista adotada pela historiografia tradicional brasileira, no que diz respeito na análise documental.

Sabe se que o IHGB foi o demarcador do lugar de produção histórica, e o modelo escolhido de escrita, das instituições históricas aqui citadas, estava diretamente ligado as academias francesas, segundo ressalta Oliveira, o que se pretendia na época, era seguir o modelo do Instituto Histórico de Paris fundado em 1830. Para o autor,

> as instituições acadêmicas comprometidas com o aperfeiçoamento do Estado liberal apoiavam-se nos instrumentos racionalizadores do nacionalismo, romântico na idealização de um passado histórico que fornecesse a consolidação de um ideal nacional. O modelo do Instituto Histórico de Paris significou assim, além da forma organizativa da academia, uma opção por uma metodologia documentalista, onde a organização dos documentos oficiais da história teve um destacado lugar." (p.35. OLIVEIRA. 2001, p.35)

Neste sentido, o Instituto do Ceará não ficou de fora dos moldes europeus, e daherança historicista. Fundado no intervalo de tempo dos institutos de São Paulo e Pernambucano, 1887 é o ano de sua fundação. Este período constitui um momento em que o Ceará enfrentava grandes tensões, sobretudo no âmbito social, a exemplo a seca que assolou a província nos anos de 1877 e 1880, o movimento abolicionista de 1879 a 1884, cuja culminância foi a abolição da escravatura em Março de 1884.

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

O empenho em produzir uma história do Ceará integrada a história nacional dos membrosda instituição histórica, levou a criação de uma Revista, a Revista do Instituto Histórico do Ceará, como produto afirmador da intelligentsia do Ceará, como afirma Azevedo: "(...)o Instituto há fornecido à cultura cearense o mais útil e luminoso contributo, notadamente através de sua Revista, cuja circulação nunca se interrompeu(...)." (AZEVEDO,1993. p.29)

No que compete as questões culturais e intelectuais da época, destaca se a década de 1870, marcada por um processo de aceleração e valorização do conhecimento letrado, sobretudo com a criação do Gabinete Cearense de Leitura, formado por intelectuais que foram membros da Academia Francesa, a exemplo de Capistrano de Abreu e Araripe Júnior, onde, de acordo com Oliveira:"a finalidade deste era manter uma biblioteca e difundir as leituras modernas da ciência na província." (OLIVEIRA, 2001, p.49)

Desenhado o cenário de fundação, o Instituto Histórico do Ceará iniciava suas atividades com 13 membros fundadores e ocupava um lugar de privilegiado na produção científica e cultural do Ceará. A seleção de membros dava se pelo seu prestígio social ou ocupação docente nas escolas da Província, como afirma Sousa,

> o principal meio de recrutamento dos membros do Instituto estava baseado no prestígio social e na afinidade com o grupo, mas sobressaia também o desempenho da atividade docente nos principais centros de ensino médio da província. A grande maioria dos seus fundadores foi professor do Liceu do Ceará, da Escola Normal e da Escola Militar de Fortaleza. Da mesma forma, o estágio no Liceu, se tornou uma das portas de entrada para o Instituto. (SOUSA, 2008, p.73)

A produção historiográfica desses intelectuais, narrou dos mais variadosacontecimentos, destacando se em suas páginas a participação do Ceará na Confederação do Equador (1824) e a Abolição da Escravatura em (1884), o segundo fato mais enaltecido nas Revistas do instituto, uma vez que o Ceará carregava consigo o desejo de progresso, com ideias de uma nação civilizada. E abolir a escravidão quatro anos antes do restante do Brasil, demonstrava os rumos progressistas que se queria alcançar. Nesse sentido, a exaltar o feito e dar os créditos a elite real, colocaria o Ceará, em posição de destaque, afirmação que fica clara na Ata de Sessão de 1888:

> O Instituto do Ceará não pode ser indifferente a um tão grande feito, que faz o orgulho de todo coração bem formado (...) O Instituto do Ceará felicita a Vossa Alteza pelo acto que igualou todos os brasileiros, levantando a Pátria perante as nações civilisadas." (REVISTA DO INSTITUTO HISTÓRICO DO CEARÁ, OLIVEIRA,1888,p.102)

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

Apresentadas essas questões, é possível perceber qual o modelo de escrita que o Ceará foi moldando a partir da fundação do Instituto, assim como fica claro quem seriam os favorecidos pelas produções históricas ali concebidas. Partindo dessa afirmação, como citado anteriormente, a Abolição da Escravatura obteve destaque nas revistas do Instituto. Porém as narrativas produzidas responsabilizam uma pequena parte da sociedade pelos benefícios trazidos pelo desejo de progresso. Dessa forma, dividiu significativamente o cenário social, colocando e posição de destaque a elite local responsáveis pelo feito que livrou o solo cearense de cativos.

Ficaria, portanto, a cargo desses mesmos intelectuais uma escrita sobre os sujeitos supostamente beneficiados com esses ideais de civilização e liberdade. As analises que seguem são exemplos que apresentam de que forma a Revista do Instituto do Ceará representou essa população em suas produções, no período pós abolição.

AS REPRESENTAÇÕES SOBRE O NEGRO NAS REVISTAS DO INSTITUTO DO CEARÁ NO PERÍODO PÓS ABOLIÇÃO (1888- 1889)

Vale uma análise acerca da representação produzida sobre os negros pelos intelectuais do Instituto Histórico do Ceará. Uma vez que o período era de transformações sócio culturais, a escrita contribuía de forma significativa para o processo de formação identitária local, e no modelo de civilização progressista que se buscava alcançar, bem como quem seriam os protagonistas e agentes transformadores dessa história, sobretudo porque era um trabalho de cunho historiográfico produzido pela elite intelectual letrada.

Considerando a abolição como ponto de partida, o Instituto mostra de que forma se deu o processo abolicionista, como também faz questão de apresentar os heróis do feito, logo não consegue esconder qual era o intuito da historiografia produzida na época e que seriam os beneficiados com os escritos, como mostra a Ata de Sessão dem1888:

> O Ceará livrou seu solo de escravos sem a mínima commoção social, e desmentio todas as previsões: consolidou a tranquillidade pela justiça e philantropia, saldou suas dividas sem damno a ninguem, e accumulou saldos, que são o melhor documento do nosso prospero estado financeiro. (REVISTA DO INSTITUTO HISTÓRICO DO CEARÁ, OLIVEIRA, 1888, p.102)

Essa colocação nos mostra que as formas de resistência e a participação das camadas populares não foram levadas em consideração pelo Instituto, bem como os protagonistas do feito concentravam se na elite portuguesa, destacando se a Princesa, de acordo com Perdigão de

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

Oliveira: "à Sereníssima Princeza Imperial Regente, o Anjo tutelar dos captivos." (OLIVEIRA, 1888, p.102)

Quando o assunto é o escravizado, neste mesmo documento, é perceptível o tratamento inferior que o mesmo recebe, hora colocado na condição de objeto, hora de ser irracional na medida em que supostamente não oferece contribuições para sociedade de forma geral,

> Agora, sim, o escravo não é mais cousa, mas um ente racional, um cidadão com pátria e direitos, que o habilitaram aos cargos públicos, sem outra differença que não a dos seus talentos e virtudes. (REVISTA DO INSTITUTO HISTÓRICO DO CEARÁ, 1888, p.100)

A escrita produzida pelo Instituto Histórico do Ceará, foi capaz de influenciar diretamente na formação social da localidade. A literatura produzida no século XIX, apoiadas nos ideais romantizados de pátria, característicos da época, foi responsável pelas produções do Instituto do Ceará, que narraram sobre os escravizados negros e posteriormente libertos, como lembra de Montenegro:

> A data da abolição dos escravos no Ceará- 1884- ainda era recente e expressava uma tomada de posição ideológica própria de um liberalismo conservador que, por pouco tempo, se despia do qualificativo para submergir numa trama retórica de exaltação à liberdade, de congraçamento com a raça negra, nada oferecendo de concreto para a sua inclusão na sociedade, no mundo do trabalho. (MOTENEGRO,2003, p.35)

A expressão "congraçamento da raça negra" partia de um projeto harmonioso que se buscava entre os negros livres. Esta era capaz de nos mostrar quais eram os moldes de civilização que o Ceará queria atingir posterior a abolição. Dessa forma, os artigos produzidos pela Revista tinham como objetivo consolidar esse projeto de caráter civilizador, como enfatiza Montenegro, "os primeiros números da Revista do Instituto do Ceará ocupam-se prioritariamente no movimento libertador. " (MONTENEGRO, 2003, p.35)

Porém, esse projeto harmonioso foi esquecido quando a descrição da população do Ceará foi produzida em 1889. Nesse sentido é notório os adjetivos pejorativos que são atribuídos a negros e índios, normalmente vistos pela sociedade cearense como seres de "péssima qualidade":

> Sendo porem esta Capitania tão vasta, é de admirar a sua diminuta e desfalecida população, que montara a 150 mil habitantes de todas as classes, e este pela maior parte de péssima qualidade: porque uns são índios originaes do paiz(...) outros são provenientes destes com os negros, cuja raça indígena constitue o maior numero della, conhecido com a vil denominação de –*cabras*- (19), (...) por isso mesmo de ordinário muito preguiçoso e indolentes, com

ISSN: 2448-0495

> particularidades os índios, cabras e mamelucos, que são em extrema vadios, dissolutos nos costumes e cheios de vícios que pode produzir no coração humano uma vida licencioso no centro da mais crassa ignorância, donde nelas a falta de sentimentos e de virtudes Moraes, e outros vícios já pouco estranhados contra todos os direitos da natureza e da sociedade. (REVISTA DO INSTITUTO DO CEARÁ,1889, p.22)

A apresentação de uma mistura étnica no Ceará é muito comum nos trabalhos produzidos no século XIX, essa ligação com o negativo, as expressões depreciativas era um fato corriqueiro nas linhas das revistas do Instituto, como por exemplo, o cabra, que na grande maioria das vezes em que é mencionado está associado a um termo negativa. Estas concepções sobre as misturas que descrevem a população do Ceará foram também apresentadas por Cortez, que chama atenção para as designações anteriormente citadas: as expressões ‘cabras’ e ‘mamelucos’ chamam a atenção para a presença do elemento indígena entre os escravos. (CORTEZ, 2008,p.47)

O fato é que os elementos que se faziam presentes nessa multiplicidade étnica que era característico do Ceará, na grande maioria das vezes poder ser considerado como um obstáculo para a inserção na sociedade, sobretudo os negros libertos. Não podemos apresenta los como membro de uma história dual, que consequentemente o estigmatiza, como apresenta Funes:

> Há toda uma experiência social construída historicamente pela etnia negra (“pretos,pardos e mulatos”), marcas visíveis de sua sociabilidade, de seu engajamento no mundo do trabalho, de suas práticas culturais contra a descriminação e o preconceito.(FUNES, 2002, p.02,p.103)

Diferentemente das afirmações daqueles que eram responsáveis por elevar o Ceará através da historiografia, ao patamar culto e letrado, apesar das taxações de inércia, preguiça e vadiagem, coube a população negra e livre, mesmo mediante as limitações sociais impostas pelo preconceito, serem agentes de sua própria história.

REFERENCIAS

SCHWARCZ, Lília Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil- 1870/1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

MONTENEGRO, João Alfredo. **Historiografia do Instituto do Ceará. Fortaleza: Imprensa universitária**, 2003

OLIVEIRA, Almir Leal de. **O Instituto, Histórico, Geográfico e Antropológico do Ceará- Memórias, representações e pensamento social (1887- 1914).** Pontifícia Universidade católica de São Paulo. São Paulo, 2001.

ISSN: 2448-0495

FUNES, Eurípedes Antonio, **Negros no Ceará**. In: Uma Nova História do Ceará. Simone de Souza (org). UFC: Fortaleza, 2002.

Sousa, Antônio Vilamarque Carnaúba de. **Afro-cearenses em construção: discursos identitários sobre o negro no Ceará.** Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2008

CORTEZ. Ana Sara Ribeiro Parente. Cabras, **Caboclos, Negros e Mulatos: A Família Escrava no Cariri Cearense (1850-1884)**

SALGADO, Manoel Luís Salgado. **Nação e Civilização nos Trópicos: O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Projeto de uma História Nacional**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, n.1, 1988. p. 5-27

AZEVEDO. Rubens de. **Os 40 da Casa do Barão**. Fortaleza. 1993

OLIVEIRA, João Baptista Perdigão de. **Sessão de 17 de Maio 1888,** 1888.

FEIJÓ, João da Silva. **Memórias escritas sobre a capitania do Ceará**, 1889

FONTES

Revista do Instituto do Ceará, 1888.
Revista do Instituto do Ceará, 1889.

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

A INVISIBILIDADE NEGRA NO CEARÁ A LA REDENÇÃO

Patrícia Holanda Magalhães[70]

RESUMO:

O presente artigo tem como objetivo compreender a invisibilidade da presença negra no Estado do Ceará como um discurso mítico a partir da cidade de Redenção, a primeira cidade do Ceará e do Brasil a abolir a escravidão. A inexistência da população negra na região do Maciço do Baturité e em todo Estado cearense está pautado em uma política de branqueamento por parte da elite que disseminou para as massas ideologia de senso comum "que no Ceará não há negros." Utilizando como contra ponto a vinda da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB para o município desta região e os estudantes oriundos do continente africano que são identificados pelos redencionistas como "morenos", percebendo até que ponto os moradores locais compreendem suas identidades e as identidades desses estudantes.

Palavras- chave: Invisibilidade negra, construção de identidades, relações cotidianas, espaço.

[70]Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
patriciaholanda@aluno.unilab.edu.br

ISSN: 2448-0495

INTRODUÇÃO

O município de Redenção está localizado no Estado do Ceará, 73 quilômetros da capital Fortaleza, na região Nordeste do país. Essa pequena cidade recebeu o nome Redenção por ter sido primeira cidade do Ceará e do Brasil a libertar os seus escravizados, quatro anosantes da Lei Áurea.

Deste modo, em 2011, Redenção recebe a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB. A Unilab surgiu baseada em acordos internacionais com princípios de cooperação solidária, a parceria é especialmente com os países africanos participantes da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP).

A UNILAB pretende contribuir para o crescimento econômico e cultural para a região do Maciço do Baturité assim como para o desenvolvimento social e político de estudantes brasileiros e estrangeiros.

O Estado do Ceará, geograficamente, também é um dos pontos mais próximo do continente africano, o que facilitou a escolha deste lugar para a instalação de uma universidade que dispõe de cinquenta por cento de suas vagas para estudantes oriundos do continente africano de língua oficial portuguesa.

Com a vinda daUnilab para o município de Redenção, e também com a chegada dos estudantes oriundos do continente africano, passei a observar questões que me inquietavam pessoalmente e também como pesquisadora.

Comecei a notar a relação entre os estudantes universitários estrangeiros e os moradores de Redenção que os tratam como africanos ou "morenos" e consequentemente lembro-me de como fui e por vezes sou identificada pela minha família, ora "morena," ora "branca".

Deparo-me com essas questões raciais cotidianamente por ter passado também por esse processo de assimilação, passei anos negando minha identidade afro-brasileira escondendo o meu cabelo. Uns dos motivos que me fez ocultar minha negritude foram pelos comentários racistas da parte "branca" da minha família ao indagar meus pais "o porquê do meu cabelo ser tão enrolado ou crespo?" minha herança genética está mais vinculado com a minha afro-descendência.

Como pode no Ceará não haver negros após o processo abolicionista, sendo que eu me reconheço e sou reconhecida pertencente a uma identidade afro-brasileira?

ISSN: 2448-0495

Passo a aceitar minha negritude quando assumo o meu cabelo e começo a estudar sobre temas raciais no de Curso Bacharelado em Humanidades na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB.

RECONSTRUINDO IDENTIDADES

Segundo Hall (2011) estamos vivenciando uma "crise de identidade", fragmentando os cenários culturais, que anteriormente, nos viabilizaram de forma estática, consolidada na caracterização de indivíduos sociais. Resulta, portanto, nas alterações que deslocam nossas identidades pessoais.

Em apoio a esse argumento, o teórico Oliveira (2006), esclarece acerca do fenômeno sociocultural, que designamos "identidade", e contextualiza no núcleo das sociedades que o amparam. Ou seja, analisa-se as identidades "em crise" no interior de seus sistemas sociais e as situações de extremas contradições em que estão situadas.

As identidades passam a se constituir no envolto das relações sociais e representações coletivas de grupos dominantes com discursos culturalmente hegemônicos.

Começo a compreender o processo de construção de identidades dos estudantes do continente africano a partir dos discursos dos moradores de Redenção. E infelizmente consigo perceber o preconceito racial que eles sofrem por pertencerem a um Continente marcado pela história da escravidão e principalmente possuírem a pele escura.

O debate racial no Brasil é persistente e renovado nas mais diversas formas. Pelo o sistema de cotas, 50% das vagas nas instituições públicas federais são destinadas aos estudantes negros, aos estudantes vindos de escola pública e aos estudantes de baixa renda. A Unilab, antes mesmo de todas as instituições do país aderir ao sistema de cotas, 50% das vagas já são destinadas aos estudantes brasileiros e os 50% das vagas aos estudantes estrangeiros.

A cidade de Redenção passa por um processo de mudança por receber a Unilab e principalmente por receber estudantes estrangeiros, vindos de cinco países do continente africano (Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe) e um país da Ásia, o Timor Leste. Os mesmos acreditam que vão encontrar um país sem preconceito racial, porém é totalmente o inverso.

ISSN: 2448-0495

Guimarães (2002) perpetra a ideia de "um paraíso racial", logo, miticamente existia a imagem de um Brasil sem preconceitos e discriminações raciais. Essa ideia era transmitida em nosso país, sobretudo propagada para a Europa e Estados Unidos. Portanto, os estudantes estrangeiros igualmente acreditavam que o Brasil era um país cheio de beleza natural, de um povo alegre que sabe muito bem conviver com a diferentes "raças".

Mungoi (2006) expõe o conflito racial que passa os estudantes estrangeiros ao chegarem no Brasil *"Os estudantes se sentem mais indignados, principalmente, quando acabam de chegar, uma vez que se deparam com um olhar inferiorizante que afeta a sua auto-estima."* Em conversas com alguns estudantes dos oriundos do continente africano, observo que compartilham do mesmo sentimento. A decepção é desmedida ao depararem-se com um país que há discriminação racial e desigualdade social.

O mito da "democracia racial", insinuado pela obra Casa Grande & Senzala de Gilberto Freyre nos faz imaginarmos um país sem preconceito, em que negros e brancos vivem harmonicamente se respeitando e dividindo os mesmo espaços da sociedade. Entretanto, esses estudantes convivem com preconceito em diversos espaços na cidade de Redenção.

Segundo Guimarães (2002), em afirmação ao senso comum em nosso país acerca do insulto racial, ocorreria perante uma situação de conflito. No caso dessa pesquisa, a vinda dos estudantes do continente africano sucedeu-se numa quebra na dinâmica formal do convívio social dos moradores de Redenção. Incide numa ruptura no cotidiano da população local que dividem os mesmos espaços em supermercados, salões de beleza e academias de musculação. Foram nesses espaços que pode-se observar comentários e atitudes racistas por parte da população local com esses estudantes.

Por pertencerem à outra cultura e realidade social esses estudantes são "obrigados" a ajustarem-se com uma nova cultura em que convivem, sem corresponderem ao processo de assimilação e sem perderem completamente suas identidades (HALL, 2011).

ISSN: 2448-0495

Cotidianamente as identidades desses estudantes são reconstruídas a partir de suas experiências com os redencionistas e com eles mesmos. Os moradores locais utilizam de elementos culturais desses estudantes para afirmarem o que eles não são.

Mungoi (2006), em sua dissertação de mestrado em Antropologia Social defende os argumentos que os estudantes africanos são tratados por brasileiros de forma similar sem levar em consideração as individualidades das nações inseridas no mesmo contexto. É por esse mesmo processo que os estudantes de origem africana no município de Redenção passam, assumindo uma nova identidade que já não mais corresponde ao seu país, mas sim ao continente.

A autora ousa até em mencionar uma identidade "continental" ou um "ser africano" que se transforma no cotidiano das relações, a "africanidade" coletiva desses estudantes é reconstruídas na "integração" com os redencionistas que se afirmam como brasileiros cearenses e identificarem os estudantes como "africanos" ou "morenos".

Adicionam elementos simbólicos da sua cultura para diferenciarem-se e se auto afirmarem como pertencentes coletivamente a uma identidade africana. No jogo dessas relações sociais elementos os caracterizam e determinam o "ser africano". A música que dançam e escutam, o penteado do cabelo, o modo de vestir e, para os locais, até mesmo o cheiro de seus corpos e a cor da pele.

Com esse trabalho pretende-se compreender como os moradores de Redenção identificam e veem os estudantes oriundos do continente africano? Como as identidades dos redencionistas se configuram no contexto do Estado cearense pela razão do mito em que não há negros no Ceará?

NÃO HÁ NEGROS NO CEARÁ?

Conforme a autora Bezerra (2011) discorre, miticamente a população do estado do Ceará é formada pela a mistura das "raças" indígena e europeia, sendo assim, o negro não seria responsável pela a constituição do povo cearense.

A história contada pelo senso comum no Ceará, nos discursos da população cearense, aponta a ausência de elementos da cultura afro-brasileira e negra, ausência esta supostamente dada pelo processo de assimilação. O negro está presente na memória, no discurso histórico que

ISSN: 2448-0495

nos remete o passado escravagista, ou na representação inferiorizada das mais diversas cruéis formas de racismo cotidiano, como nos indica Sousa (2006).

Comumente ouvimos rumores a respeito da ausência do negro no Estado, como por exemplo, "no Ceará não tem negro, foram para outras regiões do Brasil após a abolição".

São por essas questões que reconhecemos a invisibilidade do negro no Estado cearense, que foi substituído pelos adjetivos "moreno, mulato, pardo ou caboclo". Associamos erroneamente o negro ao passado de escravidão, levando-nos a negar a negritude da população negra ("morena"), marcada pelo processo de exclusão, para encaixar-se no mercado de trabalho da sociedade cearense.

Segundo Souza (2000), a população negra avista-se consideravelmente excluída da sociedade, mesmo com a condição de liberdade os mínimos direito a cidadania lhes foi negado.

Por essas razões, foi preferível ocultar o elemento negro e afirmar-se com uma identidade que fosse mais "branca" possível. A cor "morena" ou "parda" passa a ser utilizada como outra identidade em favor de um espaço na sociedade.

A construção e reconstrução de identidades originam-se nas relações sociais, no processo das práticas cotidianas. A pesquisa motivou-me a reflexão sobre como os redencionistas estão construindo suas identidades e as identidades dos estudantes oriundos do continente africano pertencentes a uma cultura totalmente diferente do contexto de Redenção.

Bezerra (2011) constatou que a identidade negra está para além do sentimento de pertencimento, ela compreende/incorpora/agrega, as características fenotípicas o uso do cabelo afro e a cor da pele. Logo que, a autora constrói com argumentos contundentes o projeto político de embranquecimento que passou o estado cearense.

No município de Redenção não aconteceu diferentemente, em conversas com os moradores locais rapidamente identificam os estudantes oriundos do continente africano como os "meninos morenos" ou os africanos.

INVISIBILIDADE NEGRA EM REDENÇÃO

Em conversas informais com alguns moradores locais, senti o medo por parte dessas pessoas em falarem sobre a identidade dos estudantes estrangeiros. Dona Fátima, aposentada, nascida em redenção apresentou-se admirada ao falar da cor da pele dos estudantes, alegando nunca ter visto na vida "morenos" daquela e cor e bonitos, por outro lado, criticou o cabelo e

ISSN: 2448-0495

modo como se vestem para participarem da missa aos domingos. “Esses meninos usam muita cor e gostam de chamar atenção”.

Esses elementos culturais e principalmente físicos citados por Dona Fátima sevem como um modo de afirmação do que ela reconheceria ser fielmente negro. Servindo assim como um modo dela mesma encontrar sua identidade. É justamente no jogo das relações cotidianas que os locais constroem suas identidades, com o “outro” é possível perceber quem sou eu.

Como pesquisadora fiquei intrigada ao notar a admiração da Dona Fátima com a cor da pele dos estudantes. Essa senhora é moradora local de Redenção, afirmou como pertencente à cor “morena”, admitindo ser daquela cor pelos anos que trabalhou na agricultura na zona rural.

Sousa (2006), esclarece que o lugar do negro no Ceará não vai além do passado de escravidão dos cativos e seus descendentes. O autor afirma que o surgimento desse mito da invisibilidade negra está vinculado a historiografia do Estado do Ceará.

Bezerra (2011), certifica que o relevante grau de mestiçagem originou o aparecimento de novas categorias de cor como o mulato, cafuzo, moreno, pardo que subsidiava aos escravizados uma maior mobilidade no Estado. Consequentemente a cor negra ia se “diluindo” com o passar do tempo até o seu esquecimento.

Além disso, chamar, identificar a população de pela negra ou mais escura em Redenção, por exemplo, seria uma ofensa racial. Pressupondo que essa pessoa seria descendente de escravizados da região.

Outro motivo do mito da inexistência de negros na cidade estaria perpetuado por o município do interior do Estado ter abolida a escravidão quatro anos antes da Lei Áurea. Nesse sentindo permanece o discurso de exclusão da participação cultural e social do elemento negro no Estado e na região, alegando que os ex-escravizados teriam saído para outras regiões do país.

Atualmente na cidade, a população negra ou “morena” vivente seria somente os estudantes oriundos do continente africano. Os redencionistas ocultam sua negritude por traz do discurso do senso comum que não há negros no Ceará e muito menos em Redenção. Ser negro nesse contexto significaria o mesmo que carregar a desonra da escravidão.

ISSN: 2448-0495

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É relevante buscar compreender como se formam essas identidades no contexto local de Redenção, tanto dos moradores locais, quanto dos estudantes oriundos do continente africano a partir das relações cotidianas entre ambos. Além disso, entender o processo de exclusão da identidade negra no município de Redenção.

A invisibilidade negra no Estado do Ceará está vinculada a um projeto politico de embranquecimento por parte de uma elite, que usou da mestiçagem para esconder a negritude dessa população. Ser negro e negra em Redenção é o mesmo que assumir uma a descendência da escravidão, associada a condição de escravo. Consequentemente a negritude passa a ser substituída pela mestiçagem, sendo uma identidade mais aceitável para todos.

É compreensível que essa pesquisa não se esgota aqui, muitos trabalhos precisam ser feitos para a implementação de novas políticas públicas de ações afirmativas para o reconhecimento das minorias excluídas.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, Débora Andrade Pamplona. **No Ceará tem negros e negras, sim!** Revista da ABPN. v. 2, n. 5. jul-out. 2011. p. 75-80.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: editora 34, 2002.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução: Guaaracira Lopes Louro Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

MUNGOIi, Dulce Maria Domingos Chale João. **"O mito atlântico": Relatando experiências singulares de mobilidade dos estudantes africanos em porto alegre no jogo de construção e recosntrução de suas identidades étnicas.** Porto Alegre: Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Rio Grando do Sul, 2006.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Caminhos da identidade**. São Paulo: Editora Unesp; Brasília: Paralelo 15, 2006.

SOUSA, AntonioVilamarque Carnaúba de. **Da "negrada negada" a negritude fragmentada: o Movimento Negro e os discursos identitários sobre o negro no Ceará (1982-1995)**. Fortaleza: Dissertação de Mestrado em História Social, Centro de Humanidades Departamento de História, Universidade Federal do Ceará, 2006. 191 f.

SOUZA, Simone de. **Uma nova História do Ceará**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2000.

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

NÃO EXISTEM NEGROS NO CEARÁ, BRANQUEAMENTO DA CULTURA, MITO OU VERDADE?

Newman Freire Lucena
Professor na rede municipal de Crato-CE
(newmanflce@gmail.com)

RESUMO:

O presente artigo pretende esclarecer o mito de que no estado do Ceará não existiam negros. A Província do Ceará é considerada a primeira a libertar totalmente seus escravos, em 1884, resultando no termo: "Terra da Luz". Historicamente renegados, eles são indícios incontestes da forte presença do negro na sociedade cearense. O processo de branqueamento da cultura local tenta esconder a existência de negros no Ceará. Todavia, o trabalho coloca interrogações importantes ao trabalho historiográfico.

Palavras- chave: Terra da luz, mito, identidade e cultura.

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

Simpósio Temático 02

Título: Patrimônio histórico-cultural africano e afro-brasileiro

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

CAPOEIRA: PATRIMÔNIO CULTURAL AFRICANO E AFRO-BRASILEIRO.

Denise Rocha[71]

RESUMO:

O objetivo desse estudo é traçar a história e a trajetória da capoeira desde o período colonial, a repressão no século XIX e a consagração no final do século XX no Brasil e no mundo. Vale lembrar que no dia 26 de novembro de 2014, a Roda de Capoeira recebeu o título de Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade que foi outorgado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. De origem angolana e adaptada à sociedade brasileira, a capoeira foi reconhecida pelo IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), como Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil, por meio da inclusão da "Roda de Capoeira" no *Livro de Registro das Formas de Expressão* e do "Ofício dos Mestres de Capoeira" no *Livro de Registro dos Saberes*, em 21 de outubro de 2008.

Palavras-chave: Capoeira; Angola; Brasil; Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade; internacionalização.

[71] UNILAB, Redenção/CE. denise@unilab.edu.br

ISSN: 2448-0495

INTRODUÇÃO

O Ministro da Cultura, Gilberto Gil, viajou, no dia 19 de agosto de 2004, para Genebra (Suíça), a convite do secretário-geral Kofi Annan, para prestar homenagens, na sede europeia da ONU, ao embaixador brasileiro Sérgio Vieira de Mello.[72] Levou consigo 15 capoeiristas e enfatizou que:

> A capoeira é uma afirmação existencial do povo negro no contexto do escravagismo e do racismo de dominação presentes em momentos diversos da sociedade brasileira. No jogo de gingas e na mandala da roda da capoeira está a história do povo negro na diáspora. O humanismo é a raiz da capoeira. Ela educa, ensina o respeito, dá sentido à mente e ao corpo, cria auto-estima nos seus praticantes – dá sentido à vida do seu povo. Os batuques eram a festa dos negros, oportunidades para celebrações de valores culturais trazidos pelos africanos. (DISCURSO, 2004, *on-line*)

Ao destacar a dimensão internacional da capoeira, o ministro Gil homenageou os antigos mestres do ofício que consolidaram a luta de matriz africana no Brasil:

> Vamos invocar nossos mestres e esses tantos mestres que escreveram a capoeira na história. Quero reverenciar alguns mestres que já se foram: Bimba, Pastinha, Aberrê e Besouro Mangagá. Chamo também os mestres Noronha, Maré, Bilusca, Rosendo, Atenilo, Samuel Querido de Deus, Waldemar, Traíra e Najé. Invoco os mestres, estes vivos: Cobrinha, João Grande, João Pequeno, Caiçara, Canjiquinha e Camisa, que hoje tem quase 40 mil alunos espalhados pelo mundo. (DISCURSO, 2004, *on-line*).

Em Genebra, provenientes do Brasil, participavam da comitiva seis homens que puderam ser reverenciados pelo ministro no palco internacional da ONU, como guardiões da memória da capoeira. Eles foram chamados a participar da grande roda, de "uma mandala da dança pela paz...":

> Com vocês, os mestres e capoeiristas que plantarão hoje essa semente de amor e união. Quero chamar a este palco os velhos mestres de Angola - Moraes e Curió, vindos da Bahia. Também de lá, o mestre Duende. Vinda do interior do Maranhão, a nossa gloriosa Espoleta, que teve na capoeira o caminho para enfrentar a pobreza e hoje é exemplo que esta é, de fato, uma prática pela inclusão - o nosso querido Bracinho, portador de deficiência física, outra prova de que a capoeira é um dos grandes meios de inclusão. Agora, o filho de nosso

[72] Sérgio Vieira de Mello foi vítima de um atentado terrorista, no ano de 2003, em Bagdá.

ISSN: 2448-0495

> saudoso Mestre Bimba: Luisinho, que honrou as raízes do pai e dos afro-brasileiros. (DISCURSO, 2004, *on-line*)

Nesse dia de glória para os mestres que foram honrados em vida, diante de uma plateia constituído por pessoas de distintos países, o ministro Gilberto Gil lançou as bases de um 'Programa Brasileiro e Internacional para a Capoeira', como forma de demonstração de que o Estado nacional "vem ao mundo reconhecer a capoeira como uma das nobres manifestações culturais". (DISCURSO, 2004, *on-line*).

No ano de 2007 foi publicado, em Brasília, o *Inventário para registro e salvaguarda da capoeira como patrimônio cultural do Brasil*,[73] que foi a base das 'Recomendações do Plano de Salvaguarda da Capoeira'.[74] O dossiê teve como objetivo apresentar a "história da capoeira e descrever sua prática, cultura material e rituais" e motivou o processo de reconhecimento, como Patrimônio Cultural do Brasil, do "saber do mestre de capoeira, como ofício" e da "roda de capoeira, como forma de expressão". (INVENTÁRIO, 2007, p. 10).

O registro da Roda de Capoeira foi feito segundo a decisão proferida na 57ª reunião do Conselho Consultivo do Patrimônio Cultural, no dia 15 de julho de 2008. Na CERTIDÃO consta na folha 9, verso, o "Registro número 7. Bem cultural: **Roda de Capoeira**", com a seguinte descrição:

> A capoeira é uma manifestação cultural presente hoje em todo o território brasileiro e em mais de 150 países, com variações regionais e locais criadas a partir de suas "modalidades" mais conhecidas: as chamadas "capoeira angola" e "capoeira regional". O conhecimento produzido para a instrução do processo permitiu identificar os principais aspectos que constituem a capoeira como prática cultural desenvolvida no Brasil: o saber transmitido pelos mestres formados na tradição da capoeira e como tal reconhecidos por seus pares; e a

[73]O processo do inventário foi desenvolvido no Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (LACED) do Museu Nacional-UFRJ, por meio da Fundação Universitária José Bonifácio (FUJB), e foi supervisionado pela Diretoria de Patrimônio Imaterial do IPHAN, das Superintendências Regionais do IPHAN da Bahia e de Pernambuco e do Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular (CNFCP). (INVENTÁRIO, 2007, p. 10)

[74]Os encaminhamentos para as 'Recomendações do Plano de Salvaguarda da Capoeira' foram:"1) a necessidades de aposentadoria especial para os velhos mestres de capoeira; 2) A importância dos mestres de capoeira como divulgadores da cultura brasileira no cenário internacional, o que torna necessário pensar alternativas para facilitar seu trânsito por outros países; 3) a necessidade de criar mecanismos que facilitariam o ensino da capoeira em espaços públicos; 4) o reconhecimento do ofício e do saber do mestre de capoeira, para que ele possa ensinar em escolas e universidades; 5) a criação de um Centro de Referências da Capoeira que centralizasse toda produção acadêmica sobre a capoeira, realizada por estudiosos espalhados em diversas disciplinas; 6) um plano de manejo da biriba, madeira usada para confeccionar o berimbau e que pode ser extinta no correr dos anos". (INVENTÁRIO, 2007, p. 10).

ISSN: 2448-0495

> roda onde a capoeira reúne todos os seus elementos e se realiza de modo pleno. (CERTIDÃO, 2008, p. 1)

Figura 1- Mestre Pastinha (capoeira angola) em roda de capoeira.

Na descrição da CERTIDÃO da roda de capoeira consta ainda que:

> A **Roda de Capoeira** é um elemento estruturante desta manifestação, espaço e tempo onde se expressam simultaneamente o canto, o toque dos instrumentos, a dança, os golpes, o jogo, a brincadeira, os símbolos e rituais de herança africana -notadamente banto- recriados no Brasil. Profundamente ritualizada, a roda de capoeira congrega cantigas e movimentos que expressam uma visão de mundo, uma hierarquia e um código de ética que são compartilhados pelo grupo. Na roda de capoeira se batizam os iniciantes, se formam e se consagram os grandes mestres, se transmitem e se reiteram práticas e valores afro-brasileiros. (CERTIDÃO, 2008, p. 1 e 2)

A roda de capoeira é formada tradicionalmente pela bateria que é constituída por um berimbau (gunga), um berimbau (berra-boi com som grave), um berimbau (viola com som agudo), um ou dois pandeiros, um atabaque, um agogô e um reco-reco. Os participantes da orquestra formam um agrupamento em forma de meia-lua, ao redor do qual se juntam os demais. Os dois, que vão iniciar o jogo, agacham-se ao pé do berimbau. O mestre da bateria, que inicia o toque com o "berimbau-mestre" (o gunga), determinante do andamento do jogo, em ritmo lento, médio ou rápido, entoa o "canto da ladainha" que facilita a concentração. Depois, ele passa para o "canto de entrada" que é respondido, em versos, pelos componentes da bateria. A seguir, é entoado o

ISSN: 2448-0495

"canto corrido", o qual determina o tipo de jogo, da mesma forma que os toques de berimbau.[75] A luta começa. (BOLA SETE, 2005, p. 67 a 70).[76]

Reconhecida pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) e pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) foi a Roda de Capoeira (Processo nº 01450.02863/2006-80), no dia 21 de outubro de 2008, como 14ª expressão artística[77] do Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil, na categoria *Formas de Expressão*, juntamente com o Ofício dos Mestres de Capoeira que foi registrado na categoria *Saberes*:

> O Ofício dos Mestres de Capoeira é exercido por aqueles detentores dos conhecimentos tradicionais desta manifestação e responsáveis pela transmissão oral das suas práticas, rituais e herança cultural. Largamente difundida no Brasil, a capoeira depende da manutenção da cadeia de transmissão desses mestres para sua continuidade como manifestação cultural. O saber da capoeira é transmitido de modo oral e gestual, de forma participativa e interativa, nas rodas, nas ruas e nas academias, assim como nas relações de sociabilidade e familiaridade construídas entre mestres e aprendizes. (BENS CULTURAIS, s.d., *on-line*)

O registro da Roda de Capoeira e do Ofício dos Mestres de Capoeira levou a manifestação de matriz africana a figurar:

> [...] ao lado da ciranda de roda, do acarajé, das panelas de barro do Espírito Santo e do frevo, como um bem cultural brasileiro, pois reúne harmonia, arte, música, poesia, folclore, artesanato, esporte, diversão, dança, jogo, luta, rituais e tradição, em uma das mais genuínas expressões da nossa cultura popular. (MUNIZ, 2011, *on-line*).

No dia 26 de novembro de 2014 foi outorgado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura o título de Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade para a Roda de Capoeira, cuja trajetória da África para o Brasil teve altos e baixos. Conforme a fala do ministro Gilberto Gil, no dia 19 de agosto de 2004, na sede da ONU:

> [...] não foi fácil para a capoeira colocar o pé no mundo, transformar-se numa arte planetária. Muitas foram as adversidades enfrentadas ao longo da história: preconceitos sociais e raciais, perseguições policiais e rejeição das elites. [...]

---

[75]Os toques musicais do berimbau são: São Bento Grande, São Bento Pequeno, Santa Maria, Angola, Idalina, Benguela, Amazonas, Cavalaria, etc.

[76]A capoeira tem muitos golpes que variam de região para região, e que são iniciados com o aú e desenvolvidos a partir da ginga: armada, asfixiante, benção, bico de papagaio, cabeçada, cocorinha, chapa de frente, chapa de costas, esporão, esquiva, galopante, joelhada, macaco, martelo, meia lua de costa, meia lua de compasso, meia lua de frente, ponteira, rabo de arraia, rolê, tesoura, vingativa, etc.

[77] Além da Roda de Capoeira constam como Patrimônio Imaterial da Humanidade do Brasil: o Samba de Roda no Recôncavo Baiano; a Arte Kusiwa- Pintura Corporal e Arte Gráfica Wajãpi; o Frevo: expressão artística do Carnaval de Recife e o Círio de Nossa Senhora de Nazaré, entre outros

ISSN: 2448-0495

> A capoeira está entre as grandes contribuições do Brasil ao imaginário do mundo. Esta é a prova de que o mar leva… e o mar devolve: saímos dos porões amargurados dos navios negreiros e voltamos consagrados pela fraternidade da arte. Resistência da Capoeira... (DISCURSO, 2004, *on-line*)

A GÊNESE ANGOLANA DA CAPOEIRA

Na obra *A arte da capoeira*, Camille Adorno destaca a dança como uma forma de expressão africana muito antiga que presta homenagens a ritos dos ancestrais:

> É na dança que se manifesta a tradição milenar da cultura negra de reverenciar as origens. Isto ocorre cada vez que se repetem gestos ancestrais. Renovados. Conduzindo ao reconhecimento da necessidade de manter viva a ligação com os antepassados, que praticaram os mesmos atos. Nisto reside a grandeza da dança negra. Ritual. E no respeito aos que geraram a vida, a beleza maior. (ADORNO, s.d., p. 5).

Luís Câmara Cascudo (1967), em *Folclore do Brasil*, delineia a origem da capoeira: "A unanimidade das fontes brasileiras indica a capoeira como tendo vindo de Angola. Capoeira Angola, vadiação ou brinquedo, como dizem na cidade de Salvador." (CASCUDO, 1967, p.181). Para esse estudioso, a capoeira seria o N´golo que é uma dança do sul de Angola:

> Entre os *mucope* do Sul de Angola, há uma dança da zebra, N´golo, que ocorre durante a *Efundula*, festa da puberdade das raparigas, quando essas deixam de ser *muficuenas*, meninas, e passam à condição de mulheres, aptas ao casamento e à procriação. O rapaz vencedor no *N´golo* tem o direito de escolher esposa entre as novas iniciadas e sem pagar o dote esponsalício [...]. O *N´golo* é a Capoeira. (CASCUDO, 1967, p.184).

De origem africana, a capoeira é uma manifestação cultural que teve suas características específicas desenvolvidas no Brasil, principalmente nos estados do Pará, Maranhão, Pernambuco, Sergipe, Bahia e Rio de Janeiro.

A LUTA AFRICANA NA HISTÓRIA DO BRASIL

A capoeira era uma técnica de defesa, com movimentos das pernas, que era utilizada por escravos e surpreendia a todos, principalmente a força policial, conforme Antonio Neto no artigo *Gangues*: Capoeira era proibida no Brasil (2007):

ISSN: 2448-0495

> Como a maioria dos escravos brasileiros ficava na zona rural, durante muito tempo chegou-se a acreditar que a capoeira teria nascido em senzalas ou quilombos. [...] "A capoeira aparece nos documentos do século 19 como hegemonicamente urbana", afirma Soares, que considera o Rio como um dos berços da luta, no século 17. Nos documentos históricos em que Soares fez sua pesquisa, há apenas um caso em que a palavra "capoeira" é mencionada sem se referir à luta. Esse era o nome de um tipo de cesto de palha usado pelos escravos para carregar mercadorias na zona portuária do Rio. Esses estivadores negros foram os primeiros a exibir as técnicas da arte marcial, competindo entre si nas praias para ver quem era o mais hábil. O nome "capoeira" teria passado dos cestos para os escravos e para seus movimentos de ataque e defesa. (NETO, 2007, p. 1).

No mesmo artigo mencionado acima, Neto explica os momentos de uma técnica de defesa utilizada por um escravo com movimentos das pernas, no Rio de Janeiro, em 1810:

> O escravo Felipe Angola caminhava sozinho pelas vielas do Rio de Janeiro. Naquele 10 de setembro de 1810, estava longe dos olhos do seu senhor, o comerciante Francisco José Alves, mas era observado de perto. De repente, foi surpreendido por uma patrulha da Guarda Real. Emboscado, tentou uma manobra que dominava: atacou os guardas com um movimento de pernas. Sua habilidade e força não bastaram para conter os três policiais, que o levaram preso. Felipe se tornou o primeiro escravo a ir para trás das grades no Rio de Janeiro por ser capoeirista. A arte marcial (ainda) não era um crime. Só o suficiente para transformar seus adeptos em criminosos em potencial, para uma polícia que agia à revelia da lei. [...]. Os registros da polícia também ajudaram a entender o nascimento da arte marcial. (NETO, 2007, p. 1).

Na edição de 20 de agosto de 1849 do jornal do Rio de Janeiro, *O Correio da Tarde*, uma imagem extremamente negativa dos lutadores surgiu:

> Capoeiras, capoeiras! Gente que com a testa faz n'um instante mais espalhafato que meia dúzia de Godans ébrios a jogarem o soco; gente que com a faquinha n'uma mão e o copo na outra afronta o mais intrépido valentão, mete às vezes uma patrulha no chinelo, fazendo-a amolar as gâmbias com a maior frescura do mundo; gente gárrula, provocadora, que só guarda as esquinas ou as praças do mercado, rebuçada às vezes em uma velha capa, trazendo o seu cacetinho por disfarce. Eis os capoeiras. (O CORREIO *apud* SOARES, 2004, p. 9).

O presidente Deodoro da Fonseca assinou uma lei que proibia a prática da capoeira e estabelecia severas punições a quem fosse surpreendido na prática da " luta de pernas". A penalização foi instituída no Código Penal da República dos Estados Unidos do Brasil, por meio do Decreto número 847, de 11 de outubro de 1890:

> Capítulo XIII- Dos vadios e capoeiras.
> Art. 402. Fazer nas ruas e praças públicas exercício de agilidade e destreza corporal conhecida pela denominação Capoeiragem: andar em carreiras, com

ISSN: 2448-0495

> armas ou instrumentos capazes de produzir lesão corporal, provocando tumulto ou desordens, ameaçando pessoa certa
> ou incerta ou incerta, ou incutindo temor de algum mal; Pena de prisão celular por dois a seis meses. (CÓDIGO, 1890, p. 1) [78]

No ano de 1936, o escritor e pesquisador Mário de Andrade elaborou no anteprojeto do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN, hoje denominado de IPHAN), o registro da capoeira como Arte Patrimonial, na categoria intitulada como Arte Popular. (OLIVEIRA; LEAL, 2009, p. 45). No entanto, a capoeira ainda era considerada como crime, conforme o Código Penal vigente, e somente teve seu reconhecimento sociocultural em 2008.

A descriminalização da capoeira ocorreu, durante o primeiro governo de Getúlio Vargas (1930-1945) que assinou o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 dezembro de 1940, com vigência a partir de 1º de janeiro de 1942. (SANTOS, 2005, p. 35). No decreto, incluído no Novo Código Penal Brasileiro, não foi mencionada a palavra capoeira.

Nos anos 1930, em Salvador, foram consolidados dois tipos de capoeira: a angola (Mestre Pastinha) e a regional (Mestre Bimba).[79]

Vicente Joaquim Ferreira (1889-1981), Mestre Pastinha, no ano de 1941, fundou o Centro Esportivo de capoeira Angola (CECA) que foi a primeira escola de capoeira legalizada pelo governo baiano, com localização no Largo do Pelourinho, em Salvador. Ele publicou o livro *Capoeira Angola* (1965), no qual defendia a natureza desportiva e não-violenta do jogo. No ano de 1966, o grande Mestre integrou a comitiva brasileira ao 1. Festival Mundial de Arte Negra, no Senegal.

Manuel dos Reis Machado (1900-1974), Mestre Bimba, fundou o Centro de Cultura Física e Luta Regional que recebeu alvará da Secretaria da Educação, Saúde e Assistência de Salvador (1937).

---

[78]"A penalidade é a do art. 96.Parágrafo único. É considerada circunstância agravante pertencer o capoeira a alguma banda ou malta. Aos chefes ou cabeças, se imporá a pena em dobro. Art. 403. No caso de reincidência será aplicada ao capoeira, no grau máximo, a pena do art. 400. Parágrafo único. Se for estrangeiro, será deportado depois de cumprida a pena. Art. 404. Se nesses exercícios de capoeiragem perpetrar homicídio, praticar alguma lesão corporal, ultrajar o pudor público e particular, perturbar a ordem, a tranquilidade ou segurança pública ou for encontrado com armas, incorrerá cumulativamente nas penas cominadas para tais crimes". (CÓDIGO, 1890, p. 1).

[79]Os dois estilos têm as seguintes formas: capoeira angola ou de angola ("jogo mais pelo chão/ginga baixa; jogo mais defesa/jogo mais lento; corpos não se tocam/ginga mais dançada"), e capoeira regional ("jogo mais pelo alto/ginga alta; jogo mais no ataque/jogo mais rápido; corpos se tocam; ginga menos dançada/ênfase na competição; menor teatralidade"). (VIDOR; REIS, 2013, p. 94 e 95).

ISSN: 2448-0495

Em julho de 1953, no Palácio da Aclamação, em Salvador, onde era realizada uma exibição de capoeira, Mestre Bimba foi recebido por Juracy Magalhães, interventor federal, e pelo presidente Vargas (2. mandato) que exaltou a capoeira como "nossa luta nacional".

CAPOEIRA NA ATUALIDADE

A capoeira, como forma de expressão sociocultural, física e lúdica de raiz africana, vem se consolidando em diversas atividades realizadas em praças, parques, escolas e universidades, bem como em projetos sociais.

O 'Projeto Liberdade de Capoeira' anunciou, em 2011, a realização do Congresso Brasileiro Escolar que ocorreu no dia 15 de dezembro de 2012:

> Em particular na escola, a Capoeira está presente nas aulas regulares, em diferentes disciplinas, como Educação Física, Artes, História, Geografia, entre outros. Ao mesmo tempo, a Capoeira tem sido oferecida em cursos extracurriculares e em projetos especiais e em muitos casos os programas são coordenados por profissionais da Capoeira (Mestres, Contra Mestres, Professores e Instrutores).
> Enfim, são diversas as ações envolvendo a Capoeira no ambiente escolar, assim como diversos são os profissionais envolvidos nestas ações.
> Mas afinal, quais são as tendências e perspectivas da Capoeira Escolar no Brasil e no mundo? Que ações realmente estão sendo feitas? Quais os resultados? Quais os caminhos para se potencializar a Capoeira nesses espaços? Quem são os profissionais envolvidos no desenvolvimento dessa área? Quais são os estudos e publicações relacionadas ao tema? Que tipo de estratégias tem sido implementadas? Quais as características da pedagogia da Capoeira Escolar? Quais ações governamentais tem sido levadas a efeito para uma maior presença da Capoeira no ambiente escolar? Que competências os profissionais devem desenvolver para atuar com a Capoeira no ambiente escolar? Quais as contribuições que a Capoeira, esta rica manifestação da cultura popular brasileira, oferece para a escola?
> Enfim, são muitas as questões e reflexões relacionadas a este tema: Capoeira Escolar. (MUNIZ, 2011, *on-line*)

A relevância social da inclusão da capoeira como atividade de movimento-corporeidade encontra-se na necessidade de contextualizar uma maior reflexão sobre o trabalho dos professores na área da educação, que pode incluir uma forma de recreação, entretenimento, atividade físico-motora, que evoca o legado cultural dos negros e os homenageia. Trata-se de uma possibilidade de aplicação da Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003.

ISSN: 2448-0495

No artigo *A internacionalização da capoeira*, José Luiz Falcão descreve sobre o percurso trilhado pela capoeira na sociedade brasileira, de situação periférica e marginalizada a uma cultura reconhecida aqui e em outros países:

> Nos últimos anos, muitos capoeiras saíram do Brasil em busca de melhores condições de vida e de reconhecimento. Nesse movimento, além de contribuírem, efetivamente, com o processo de expansão de sua arte pelo mundo, colaboram com a divulgação da cultura brasileira no exterior por meio de discursos que realçam a capoeira à condição de prática "exótica", "tropical", "brasileiríssima". Se à época da escravidão no Brasil o sangue jorrava da caneta do feitor em sistemáticas investidas contra a capoeira, nos últimos anos, ela passou a receber do poder público um tratamento bem diferente, materializado por algumas iniciativas de reconhecimento e valorização desse importante símbolo da cultura brasileira. (FALCÃO, s.d., p. 124).

Em relação à propagação da capoeira em nível mundial, Gilberto Gil mencionou em 2004, em Genebra:

> Atualmente, a capoeira é praticada em mais de 150 países. Nas Américas, no Japão, na China, em Israel, na Coreia, na Austrália, na África e em praticamente toda a Europa. A capoeira disseminou-se pelo mundo com entusiasmo. Mesmo sem falar português, um chinês, um árabe, um judeu ou um americano podem repetir o compasso da mesma música, a arte do mesmo passo e a ginga do mesmo toque. A diáspora da capoeira no mundo é uma realidade que já conta com o aval de instituições educacionais como a Unicef, que referenda trabalhos de iniciativa dos capoeiristas brasileiros em vários países. [...] E direto da Bélgica: Dendê e Abelha. Do Japão: Katana. De Israel: Sapio e Gato Branco. Da Holanda: Samara. Todos esses são provas de que a capoeira pode ser globalizada num mesmo tom... (DISCURSO, 2004, *on-line*)

CONCLUSÃO

No artigo *Cultura Popular e Marginalidade*, Luiz Renato Vieira acentua a necessidade de preservação da capoeira no aspecto identitário:

> [...] Se por um lado a identidade cultural preservada se apresenta como uma questão de sobrevivência em oposição a uma estrutura excludente, por outro lado surge o problema da possibilidade da preservação dessa identidade no contexto da modernização. (VIEIRA, 1990, p. 23).

De matriz angolana, a capoeira adquiriu distintas configurações no Brasil, conforme já explicado anteriormente com as modalidades - angola e regional-, bem como a introdução do berimbau em Salvador, no início do século XX, de danças (Maculelê e samba de roda) e de abadás de cor branca com cordinhas na cintura, cujas diferentes cores refletem as graduações, etc.

ISSN: 2448-0495

Declarada Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil, no dia 21 de outubro de 2008, a Roda de Capoeira foi reconhecida pelo IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), por meio do registro das "Rodas de Capoeira" no *Livro de Registro das Formas de Expressão* e do "Ofício dos Mestres de Capoeira" no *Livro de Registro dos Saberes.*

No dia 26 de novembro de 2014, a Roda de Capoeira recebeu o título de Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade, conferido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

O Projeto de Lei da Câmara (PLC) nº 31 de 2009,[80] de autoria do Deputado Arnaldo Faria de Sá, que "Dispõe sobre o reconhecimento da atividade de capoeira e dá outras providências", foi publicado no *Diário do Senado Federal*, em 9 de abril de 2009, p. 10045:

> "O CONGRESSO NACIONAL decreta:
> Art. 1º É reconhecida a prática de capoeira como profissão, na sua manifestação como dança, competição ou luta.
> Art. 2º É considerado atleta profissional, nos termos do Capítulo V da Lei nº 9.615, de 24 de março de 1998, o capoeirista cuja atividade consista na participação em eventos públicos ou privados de capoeira mediante remuneração". (PROJETO DE LEI, 2009, p. 10045).

O projeto foi encaminhado à Comissão de Educação, Cultura e Esporte pelo Senador Flávio Arns no dia 22 de abril de 2009 (Requerimento nº 476, de 2009), e o senador José Nery elaborou um relatório favorável para a aprovação do projeto do Deputado Faria de Sá, em 21 de dezembro de 2010. A proposição retornou à Comissão de Educação, Cultura e Esporte e foi arquivada ao final da 54ª Legislatura, nos termos do art. 332, do RISF, e do Ato da Mesa nº 2, de 2014.

Desarquivado foi o projeto de lei com a aprovação do Requerimento nº 221, de 2015. O Senador Paulo Paim, em relatório de 9 de junho de 2015, emitiu parecer favorável pela aprovação do Projeto de Lei nº 31, de 2009. Por causa disso, o Deputado Federal Márcio Marinho (PRB/BA),[81] presidente da Comissão de Esportes, solicitou uma audiência pública na da Câmara dos Deputados, ocorrida no dia 26 de agosto de 2015, com a participação de mestres de capoeira para discussão sobre a prática da capoeira

[80]A origem do Projeto de Lei da Câmara nº 31 de 2009 foi o Projeto de Lei nº 7.150, de 2002.

[81]Márcio Marinho é autor do Projeto de Lei nº 7536/2010 que institui o Dia Nacional da Capoeira, bem como é relator do projeto de Lei nº 1966/2015 que reconhece o caráter educacional e formativo da capoeira em suas manifestações culturais e esportivas e permite as parcerias para o seu ensino em estabelecimentos públicos ou privados de educação básica. (MÁRCIO, 2015, on-line).

ISSN: 2448-0495

Um dos palestrantes, Paulo Andrade Magalhães Filho, representante da Associação Brasileira de Angola (ABCA), afirmou " ser contra qualquer iniciativa que padronize e normatize a capoeira, pois suas características apresentam uma grande diversidade de estilos, linhagem, famílias e heranças". Conforme Magalhães Filho "uma iniciativa dessas traria danos ao movimento". Sérgio Luís dos Santos Lima, Mestre Brucutu, doutor em Antropologia e estudioso "em prol do resgate dos valores culturais da Capoeira, defende a institucionalização e formalidade do movimento". (MÁRCIO, 2015, *on-line*).

Um dos participantes da audiência pública, Mestre Paulão Kikongo, do Rio de Janeiro, expressou seu temor sobre a implementação da lei:

> A gente entende que esse conhecimento se dá através dos valores culturais como musicalidade, corporeidade e que principalmente eles não podem estar atrelados a uma prática institucionalizada. O ensinamento e a prática da capoeira têm sido passados de tradição em tradição. Qualquer projeto de lei que atente contra o livre exercício fere contra os princípios da capoeira e da cultura. (CAPOEIRA, 2015, p. 1)

Mestre Soldado da Bahia também manifestou preocupação:

> Nós, da Bahia, somos contrários a esse modelo que pretendem implementar. Nós, da capoeira, conseguimos nos organizar, fazer nossas palestras, nossas oficinas e temos grupos com mais de mil filiados. A forma como o texto está escrito fere a formação popular da capoeira. (CAPOEIRA, 2015, p. 1)

Diante das discussões realizadas em 26 de agosto foi deliberado que será criado um grupo de trabalho com a participação da Fundação Cultural Palmares, do Iphan e de outros órgãos do Ministério da Cultura com o objetivo de "formular um programa específico para a capoeira que não prejudique sua formação histórica". (CAPOEIRA, 2015, p. 1)

REFERÊNCIAS:

ADORNO, Camille. **A arte da capoeira.** Disponível em< http://www.educacaofisica.seed.pr.gov.br/arquivos/File/sugestao_leitura/aartedacapoeira.pdf.. Acesso em: 25 mai. 2015.

BENS CULTURAIS REGISTRADOS (Iphan). Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/228>. Acesso em: 25 mai. 2015.

BOLA SETE, Mestre. **A capoeira angola na Bahia**. 4. ed., 1. reimp. Rio de Janeiro: Pallas, 2005.

ISSN: 2448-0495

CAPOEIRA É TEMA DE AUDIÊNCIA PÚBLICA NA CÂMARA DOS DEPUTADOS. 26 ago. 2015. Disponível em:<.cultura.gov.br/noticias-destaques/-/asset_publisher/OiKX3xlR9iTn/content/capoeira-e-tema-de-audiencia-publica-na-camara-dos-deputados/10883?redirect=http%3A%2F%2Fwww.cultura.gov.br%2Fnoticias-destaques%3Fp_p_id%3D101_INSTANCE_OiKX3xlR9iTn%26p_p_lifecycle%3D0%26p_p_state%3Dnormal%26p_p_mode%3Dview%26p_p_col_id%3Dcolumn-1%26p_p_col_pos%3D2%26p_p_col_count%3D4>. Acesso em: 27 ago. 2015.

CASCUDO, Luís da Câmara**.** ***Folclore do Brasil: Pesquisas e Notas***. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1967.

CERTIDÃO (Bem cultural: Roda de Capoeira) 20 nov. 2008. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/certidao_roda_de_capoeira.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2015.

CÓDIGO PENAL BRASILEIRO: Proibição da capoeira. Disponível em: <http://pt.wikisource.org/wiki/C%C3%B3digo_penal_brasileiro__proibi%C3%A7%C3%A3o_da_capoeira_-_1890>. Acesso em: 25 mai. 2015.

DISCURSO DE GILBERTO GIL NA ONU. Disponível em: <http://abadacapoeiraentornogo.blogspot.com.br/2010/12/discurso-de-gilberto-gil-na-onu.html>. Acesso em: 25 mai. 2015.

FALCÃO, José Luiz C. **A internacionalização da capoeira**. *Revista Textos do Brasil***.** Ministério das Relações Exteriores. p. 123-133. Disponível em:<http://www.brasileirosnomundo.itamaraty.gov.br/file/A%20Internacionalizao%20da%20Capoeira.pdf>. Acesso em: Acesso em: 3 mar. 2015.

INVENTÁRIO PARA REGISTRO E SALVAGUARDA DA CAPOEIRA COMO LIVROS DE REGISTRO (IPHAN). Disponível em:< http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/122>. Acesso em: 25 mai. 2015.

MÁRCIO MARINHO DEFENDE A CAPOEIRA EM AUDIÊNCIA PÚBLICA NA CAMARA DOS DEPUTADOS. 28 ago. 2015. Disponível em: < http://www.prb10.org.br/tags/marcio-marinho/>. Acesso em: 28 ago. 2015.

MUNIZ, Marcos. Belo Horizonte vai sediar o **3º Encontro Nacional de capoeira Angola.** 27 mar. 2011. Disponível em: <http://www.wallstreetfitness.com.br/fique_por_dentro/artigo/3934/belo-horizonte-vai-sediar-o-3%C2%BA-encontro-nacional-de-capoeira-angola/>. Acesso em: 25 mai. 2015.

NETO, Antonio. Gangues: **Capoeira era proibida no Brasil**. *Aventuras na História para viajar no tempo*. 2007. Disponível em: <http://guiadoestudante.abril.com.br/aventuras-historia/gangues-rio-capoeira-era-reprimida-brasil-435027.shtml>. Acesso em: 3 mar. 2015.

ISSN: 2448-0495

OLIVEIRA, Josivaldo P. de Oliveira; LEAL, Luiz Augusto Pinheiro. **Capoeira e identidade nacional: de crime político à patrimônio cultural do Brasil.** In: _____. *Capoeira e gênero*: Ensaios sobre a história social a Capoeira no Brasil. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 43-55.

PATRIMÔNIO CULTURAL DO BRASIL (2007). Disponível em: <file:///E:/IPHAN%20Rode%20de%20capoeira%20Mestres.pdf.>. Acesso em: 25 mai. 2015.

PROJETO DE LEI DA CÂMARA n. 31, de 2009. **Diário do Senado Federal**. 9 abr. 2009, p. 10045. Disponível em:< http://legis.senado.leg.br/diarios/BuscaDiario?tipDiario=1&datDiario=09/04/2009&paginaDireta=10045>. Acesso em: 3 mar. 2015.

SANTOS, Esdras Magalhães (Mestre Damião***). Revista Praticando Capoeira***, ano III, n. 32, p. 35. São Paulo: Editora D+T, 2005.

SOARES, Carlos Eugênio Líbano Soares. **A capoeira escrava e outras tradições rebeldes no Rio de Janeiro (1808-1850).** 2.ed.rev. e ampl. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2004.
VIDOR, Elisabeth; REIS, Letícia Vidor de Sousa. **Capoeira: Uma herança cultural afro-brasileira.** São Paulo: Selo Negro, 2013.

VIEIRA, Luiz Renato. **Cultura Popular e Marginalidade**. *Revista de Educação e Filosofia* , v. 4, nº 8, p. 29-39, jan/jun 1990. Disponível em:< http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/viewFile/1242/1124>. Acesso em: 25 mai. 2015.

ICONOGRAFIA

Figura 1- **Mestre Pastinha (capoeira angola) em roda de capoeira**. Disponível em:< http://danielpenteado.com.br/Fotos/Pastinha/pastinha1.jpg>. Acesso em: 25 mai. 2015.

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

AS LENDAS E O ARCABOUÇO LITERÁRIO NA AÇÃO GRIÔ NA COMUNIDADE QUILOMBOLA DA SERRA DO EVARISTO EM BATURITÉ-CE

Emanuel Reis Gonçalves[82]
Maria Josiane Martins Ribeiro[83]
Anna Erika Ferreira Lima[84]

RESUMO:

O que rege um povo é a sua crença, obtida de forma natural para explicar fenômenos os quais se julga impossível o acontecimento. Dessa forma, as lendas e a literatura, expressas na comunidadequilombola da Serra do Evaristo-Baturité-CE, no que concerne às práticas griôs, acabam por serem atingidas, de certa forma, pelo esquecimento das raízes e das bases identitárias. No campo, o trabalho visou catalogar as principais lendas e aparatos mitológicos da comunidade, visando identificar o fantástico literário, na perspectiva de literatura e mitologia, na ação griô, passando assim, de geração em geração. Nesse sentido, a comunidade apresenta um projeto que já vem sendo veiculado chamado "Guardiões da Memória", onde se propõe a apresentar essa forma de guardar sua própria história e ilustrar seu processo de construção de identidade e cultura, tendo em vista que a metodologia utilizada é o compartilhamento dos saberes através dos habitantes mais velhos, denominados griot para o masculino e griote para o feminino. Dessa forma, as ferramentas de interação são as ações utilizadas no passado, o domínio da própria literatura e o diálogo proposto para com o mundo contemporâneo.

Palavras- chave: Lendas. Lei griô. Guardiões da memória. Serra do Evaristo.

[82] Graduando em Tecnologia em Gastronomia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE – Campus Baturité, emanuel_reis@live.com
[83] Graduanda em Tecnologia em Hotelaria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará- IFCE - Campus Baturité, bolsista PAPEX, josianemartins98@gmail.com
[84] Professora Dr. em Geografia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE – Campus Baturité, Bolsista PROAPP-IFCE, annaerika@gmail.com

ISSN: 2448-0495

1. INTRODUÇÃO

Os trabalhos desenvolvidos acerca do tema geram um debate acerca do que é memória de um povo e onde o tema se encaixa, de maneira plausível ao pensamento que se tem. De toda forma, as práticas apresentadas por algumas comunidades tornam-se cada vez mais pungentes em relação ao que se entende por griô, em um panorama mais geral.

Segundo a literatura contemporânea, o termo griô remonta a um viés histórico um tanto distante. Figura uma situação de épocas passadas, nas imediações da França. Refere-se, assim, como uma transliteração grotesca do termo *Creole*, que em linhas menores, significa crioulo, línguas bastante difundidas nos países de matriz africana. Por outro lado, o conceito do griô tem sua reformulação de significado a partir do termo "gritadores", também utilizado em Portugal, quando os habitantes deste país viam os griôs gritando em praça pública.

Ainda nesse contexto, os griôs passaram a encabeçar uma parte importante na história das estórias (ou histórias), assim por dizer. Na medida em que se firma, a ação torna-se um objeto interessante de estudo e de semeação da cultura, atingindo as gerações futuras e abrindo a discussão sobre o que é a literatura produzida nesses locais.

Ao passar do tempo, os conceitos dessa mesma literatura são mudados com frequência, adequando o enredo e a forma aos moldes contemporâneos e naturais, sendo erguido um parâmetro uniforme para que se cumpram as principais exigências, tais quais: história, enredo e cronologia temporal.

A abordagem central perpassa a catalogação das lendas da COMUNIDADE QUILOMBOLA DA SERRA DO EVARISTO, localizada no Maciço de Baturité, no Ceará. Desta forma, foram obtidas, através de arquivo pessoal (autorizado), o coletivo de algumas lendas componentes daquele local, como forma de fortalecimento da cultura de passar histórias para os descendentes.

Pondo fim ao que se entende por griô, temos o conceito pré-formado e discutível acerca da ideia. Em linhas rasas, griô pode ser interpretado como o que é passado, em forma de narrativa cultural de uma geração para a outra, por intermédio de alguém ou algum método que fique por reger a empreitada.

Dada a importância aos fatos que nos levam a crer na originalidade das narrativas, vamos nos ater à catalogação das lendas como primeiro instrumento de consulta e debate acerca de comparação e levantamento literário da COMUNIDADE QUILOMBOLA DA SERRA DO EVARISTO, prezando também por um projeto chamado "Guardiões da Memória", onde um

ISSN: 2448-0495

grupo de pessoas reúne-se com a finalidade de passar as histórias para frente, assim por dizer, de modo que possam difundir seu conhecimento ao longo da história.

2. METODOLOGIA

De acordo com o que foi apresentado, a metodologia utilizada foi a de catalogar as lendas, a partir de um caderno pessoal contendo as lendas do local; fazer um trabalho comparativo acerca da literatura produzida ali, no contexto das próprias lendas, prezando assim pelo que fora desenvolvido ao longo dos anos, seja no ponto místico, seja no fantástico; observar o modo de colocação do grupo intitulado "Guardiões da Memória", com o intuito de captar as principais formas de passar esses conhecimentos, a partir de encontros esporádicos com o mesmo.

No que concerne ao referencial bibliográfico e da web utilizados temos, no geral, alguns blogs e sites do governo federal que tratam da questão; como autores, usaremos três principais, sendo eles: Lakatos (2010), Zaoual (2003) e Montaigne (1987).

3. CATÁLOGO DE LENDAS DA COMUNIDADE QUILOMBOLA DA SERRA DO EVARISTO

Das lendas que foram colocadas pelo caderno pessoal autorizado de uma das lideranças da COMUNIDADE QUILOMBOLA DA SERRA DO EVARISTO, podemos destacar algumas principais lendas, com um trabalho comparativo acerca de tudo. No entanto, para compreendermos melhor o que sugerem estas, ficamos a cargo de apresenta-las. Todas as que vão estar catalogadas têm, por excelência, o seu conteúdo histórico e um breve comentário sobre.

3.1 MANGUEIRA DO FATO

Havia uma mangueira na beira da estrada que dava acesso aos Soares. Era uma descida muito inclinada. No meio da ladeira ficava a chamada Mangueira do Fato. Por que esse nome? Ao andar por lá mesmo que andasse devagar não conseguia por causa da ladeira. A Mangueira era grande e cobria uma área grande a ponto de escurecer toda a estrada até mesmo nos dias de sol quente. Passar embaixo da mangueira à noite era impossível enxergar o caminho. O jeito era

ISSN: 2448-0495

meter o pé no caminho escuro, descer ou subir aquela ladeira. Andar só por aquele caminho, nem pensar. Todos passavam por lá, sentia uma sensação estranha, como que a qualquer momento algo poderia desabar lá de cima. Para algumas pessoas, contava em seu relato que ao passar embaixo da mangueira ouviram cair de cima daquela árvore algo mole como fato (vísceras) algo mole. As pessoas se apavoravam e se arrepiavam todo, e metiam o pé na carreira. Ainda nesta mesma estrada, ao descer, também acontecia outro fato que deixa muita gente espantada. Tratava-se de um pilão que descia rolando ladeira a baixo quando alguém passava por lá. Quando alguém ia descendo a ladeira, ao olhar para trás, via um pilão rolando em sua direção. Todos desciam correndo mesmo que algo não fosse visto por quem passava naquele momento. Essa mangueira já não existe mais. Ela foi destruída em 1980, quem passou a rede elétrica ficou só a lembrança de que naquele lugar havia essa mangueira que foi chamada pelo os que a conheceram como "Mangueira do Fato".

Histórias como essas são contadas de forma a apresentar algum contexto educativo, tais quais as histórias difundidas por Charles Perrault, na França do século XVII. O caráter educativo é embasado por quem conta ou quem comenta a história, fazendo com que esta se torne uma fonte de regra, ou seja, se faça a ser uma. Desse modo, a lenda não só tem um caráter curioso de narrativa de deleite, como também um expresso caráter informativo acerca dos perigos ou sanções sofridas por quem faça isso ou aquilo. Montaigne (1987) fala, no ensaio sobre os Canibais, fala sobre a necessidade de comer o inimigo (que os índios tinham) para se fortalecer, de alguma maneira, contraponteando com os manifestos de Oswald de Andrade. Dessa forma, podemos interpretar esse caráter no ensaio dos canibais como a ação de força descrita na lenda, na tomada da palavra para si. No caso dos canibais, de Montaigne, temos um ser comendo o outro para a apropriação de cultura, saberes alheios; no caso do griô, temos esse mesmo sentido, mas no âmbito de passar o seu próprio conhecimento à frente.

3.2 CHUVAS DE PEDRAS NAS CASAS

Em tempos passados os moradores do Evaristo conviviam com um acontecimento muito estranho, que era a chuva de pedras em cima das casas. Às vezes eram pedras pequenas e às vezes eram jogadas pedras maiores. E o que intrigavam os que ouviam o barulho de pedras que caiam no telhado, era que ninguém encontrava as pedras que caiam sobre os telhados das casas.

ISSN: 2448-0495

Os moradores do Evaristo não suspeitavam de ninguém, pois eram poucas as famílias e todos os moradores eram fora de qualquer suspeita. Não foi constatado nenhum caso confirmado que alguém fosse flagrado cometendo tal ato contra as moradias do povo do Evaristo.

Dessa forma, a história já se torna fato no que diz respeito ao que verídico ou ao imaginário que a cerca. Sendo assim, é plausível ver o que aconteceu nos dias em que isso ocorreu, como sinal de construção para o fantástico. Nesse viés, temos as construções divididas conforme a veracidade da história, não a capacidade educativa, mas apenas o caráter curioso do fato e a busca por um caminho místico ou científico para sua explicação, como pertine.

3.3 A TOCHA DE FOGO VOADORA

Você já andou por algum lugar na companhia de uma tocha de fogo?

Certa madrugada, quando atravessava um período de falta d'água, seu Luis Venâncio pegou seu jumentinho e o preparou para ir pegar água. Era mais ou menos às 3 horas da manhã. Seu Luis pegou uma macaca e botou seu jumento pro caminho da cassimba. Era uma madrugada escura onde não dava pra ver o caminho. O jumentinho era o seu guia por aquele caminho escuro. No CE brilhavam as estrelas, mas não o suficiente para iluminar o seu caminho. Ao chegar próximo a cassimba, seu Luis percebeu que estava sendo seguido por uma tocha de luz. Ele parou e a luz também parou. Seu Luis continuou andando, a luz continuava lhe seguindo. Ele então se voltou para luz e ela recuou. Ele perseguiu andando, a luz passou a andar em sua frente, não muito longe. Aos poucos a luz se aproximava de seu Luis e seu jumento já não queria andar mais pra frente. Então seu Luis, embora estivesse um pouco assustado, resolveu pegar sua macaca, atirou contra a luz onde a mesma continuava andando a sua frente. Seu Luis continuou o caminho até chegar ao oco e a luz desapareceu.

Nesse caso, a lenda parte de um pressuposto ligado às mesmas histórias que antes foram mencionadas nesse artigo, como as da França do século XVII, contadas pelo mesmo Perrault, afim de explicar sumiços causados naquela época, naquela região.

4. GUARDIÕES DA MEMÓRIA

No que se encaixa no grupo, tínhamos reuniões com os mais velhos do grupo, acerca de histórias passadas e da cultura que era preservada ao longo das gerações. Algumas noites de cada

ISSN: 2448-0495

mês eram reservadas para tal intento e, como era de costume, todos se sentavam em círculos e começavam a figurar o grupo, como sujeitos ativos e passivos, sendo os ativos encarregados de passar as histórias e, os passivos, de ouvir as histórias.

Em linhas gerais, o grupo era bem definido quanto ao seu caráter histórico e expositivo, já que os fatos já haviam acontecido e apenas vinham a se tornarem públicos para esse novo grupo, uma vez que as histórias passaram de pais a filhos, nessa ordem cronológica.

O grupo parou de se reunir mas, quando ainda há chance, as reuniões ficam a cargo de um ou dois da comunidade que ainda passam o viés cultural para frente.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na perspectiva em que o mundo se forma, temos os contadores de história mais influentes no cenário do que antigamente. Desta forma, as figuras responsáveis por este campo são compreendidas por passarem seus saberes e retratos para as gerações vindouras, funcionando como uma biblioteca oral, tema do qual o griô faz parte. A griotização do conhecimento é necessária no que concerne às explicações dadas pelas culturas ou povos que não possuem registros escritos claros, ou mesmo analfabetos. Nesse sentido, temos as ideias bem centradas e claras no fazer história e contar a história, reunindo as lendas e o arcabouço literário encontrado em cada lugar do mundo, assim como na Serra do Evaristo.

ISSN: 2448-0495

6. REFERÊNCIAS

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: 7ª Edição. Atlas, *2010*

ZAOUAL, Hassan. **Globalização e diversidade cultural**. Textos selecionados e traduzidos por Michel Thiollent. São Paulo: Cortez, 2003.

MONTAIGNE, Michel de. Ensaios. Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

SANTOS, Marcelo Loblein Dos. **Identidade cultural e conhecimentos tradicionais indígenas: do global ao local**. Revista USCS – Direito – ano X - n. 16 – jan./jun. 2009.

Lei Griô. Disponível em: <http://www.leigrionacional.org.br/o-que-e-grio/>. Acesso em 20/07/2015.

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

UM OLHAR ACERCA DA VALORIZAÇÃO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Ildéryka Seny Abrantes da Costa[85]
Aluizio Lendl-Bezerra[86]

RESUMO:

A aprovação da lei 10.639/03, tendo como base o princípio de igualdade, e diz respeito à obrigatoriedade de se tratar e trabalhar estes conteúdos nas escolas, em todas as disciplinas através de projetos e pesquisas. Desse modo, este trabalho tem como principal objetivo compreender como os professores da educação básica do município de Acopiara, interior do estado do Ceará, abordam no ensino a Cultura Afro-Brasileira e Africana em salas de aula de História. O processo se deu a partir de uma entrevista semiestruturada aplicada em uma ação de formação de professores do 6º ao 9º ano do ensino fundamental II. Os dados foram coletados e dispostos para análise à luz de documentos oficiais tais como as Diretrizes Oficiais para a Educação Étnico-Racial, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dentre outros. Assim, constatamos que é necessário que os professores compreendam a real importância desta Lei, bem como dos documentos oficiais, para que conhecendo a história e cultura dos negros possa haver uma sociedade menos preconceituosa e uma real valorização destes povos, ainda, um ensino de história que favoreça a diversidade.

Palavras- chave: documentos oficiais, formação de professores, ensino.

[85] URCA – ilderyka28@yahoo.com.br
[86] UERN – lendl.nupe@hotmail.com

ISSN: 2448-0495

INTRODUÇÃO

A inclusão da temática de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares, se dá no sentido de ampliar, igualizar, desmistificar a concepção de África e escravidão. O processo de implementação da Lei Federal 10.639/2003, complementada pela Lei Federal 10.645/2008, torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos de educação básica e este estudo se propõe em compreender como os professores da Educação Básica do município de Acopiara, interior do estado do Ceará, abordam seu ensino em sala de aula.

Esta pesquisa torna-se de essencial importância para colocar em prática a Lei Federal 10.639/2003, para que os professores compreendam a real importância desta Lei, bem como dos documentos oficiais, para que conhecendo a história e cultura dos negros possa haver através do ensino uma sociedade menos preconceituosa e uma real valorização destes povos.

REVISÃO DA LITERATURA

A Lei Federal 10.639/2003, sancionada pelo então presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva em 2003, complementada pela Lei 10.645/2008, onde inclui também o estudo da cultura indígena torna obrigatório o ensino da cultura afro-brasileira e africana nos currículos da Educação Básica, a referida Lei foi resultado de lutas e movimentos sociais. Dados do IBGE apontam que a população brasileira é composta de 45% de população negra e que a maioria dessa porcentagem não se denomina como tal. A lacuna existente em nosso país é enorme, o povo brasileiro, a educação brasileira tem uma dívida enorme com os africanos, as consequência da aplicabilidade desta Lei poderemos sentir a longo prazo, pois os frutos plantados hoje serão colhidos no futuro com adultos sem preconceito e com conhecimento da importância dos negros para a formação do nosso país.

Até a aprovação desta Lei não havia nada que garantisse que esse tema fosse tratado nas escolas. Segundo o historiador Orlando Patterson praticamente não existe ser humano que não seja descendente de escravos ou de senhores de escravos. Torna-se impossível estudar a história do Brasil sem estudar a história da África. O Brasil foi responsável por receber cerca de 40% de todos os escravos trazidos para a América, o Brasil foi o país que mais recebeu escravos no mundo e o último a abolir a escravidão. No livro *O Trato dos Viventes: formação do Brasil nos séculos*

ISSN: 2448-0495

XVI e XVII,publicado em 2000 pela Companhia da Letras,o autor Luiz Felipe Alencastro retrata a forte relação econômica com a África. A respeito desta situação, o padre Antonio Vieira que, em obra citada pelo autor do livro, Luiz Felipe Alencastro,observa que o Brasil :"vive e se sustenta" de Angola, "podendo-se com muita razão dizer que o Brasil tem corpo na América e alma na África".

Um dos capítulos do livro fala de ANGOLA BRASÍLICA, ressaltando o período que se caracterizava pela entrada de cachaça nos mercados africanos, a mesma era o gênero com o que mais se trocava escravos no Brasil, cerca de 25%.

Implementar a Lei é mudar de postura, o professor precisa construir um novo olhar em relação a esta temática, pois se sabe que ainda existem muitos professores despreparados para abordar e transmitir tal assunto, muitas vezes temos até professores preconceituosos, um dos objetivos dessa pesquisa é mudar este comportamento através de formações para professores, propiciando conhecimento sobre a presença africana na história do nosso país.Toda a história de servidão, de escravidão, de sofrimento, de lutas, de contribuição, eram silenciadas em sala de aula, os livros didáticos continham somente a visão eurocentrista, reforçando assim o preconceito e a discriminação. Neste sentido, torna-se necessário desenvolver práticas pedagógicas voltadas à democratização do ensino, a valorização da cultura negra, à contribuição africana e indígena. O principal desafio a ser superado não é o fato de conhecer o desconhecido e sim modificar uma cultura enraizada e já estereotipada. Os negros ainda hoje sofrem preconceito racial, social, tudo resquícios de antepassados e falta de conhecimento da sociedade já que o ensino abordava somente a visão eurocêntrica.Por mais que estudemos e pesquisemos , ainda estamos longe de imaginar o quanto sofreram nossos antecedentes,desde o trabalho escravo, o tratamento recebido por eles, a forma como as negras eram usadas e abusadas sexualmente. Em um dos trechos do livro Casa Grande e Senzala, Gilberto Freire fala sobre essa forma de abuso:

> Costuma dizer-se que a civilização e a sifilização andam juntas. O Brasil, entretanto,parece ter-se sifilizado antes de se haver civilizado. A contaminação da sífilis em massa ocorreria nas senzalas, mas não que o negro já viesse contaminado.Foram os senhores das casas- grande que contaminaram as negras das senzalas.Por muito tempo dominou o Brasil crença de que para um sifilítico não há melhor depurativo que uma negrinha vigem.

Percebe-se a forma cruel e desumana de como as negras escravas eram tratadas, eram vista apenas como instrumento para os senhores de engenho satisfazerem suas necessidades.

Ensinar história e cultura afro-brasileira e indígena envolve diferentes comunidades: escolar, familiar e sociedade e é uma questão curricular de caráter obrigatório.

ISSN: 2448-0495

METODOLOGIA

Esta pesquisa é dividida basicamente em três etapas. Na primeira e na segunda foram realizadas a formação e a entrevista, na terceira etapa a coleta de dados. Para realizar esta pesquisa foi feita uma entrevista semiestruturada sobre o conhecimento e aplicabilidade da Lei 10.639/03 na sala de aula para identificar como os professores de história do 6º ao 9º ano do ensino fundamental II , da rede municipal de ensino do município de Acopiara, interior do Ceará estão trabalhando a Lei em sala de aula A ação se deu durante uma formação para professores. Os dados foram coletados e dispostos para análise à luz de documentos oficiais tais como as Diretrizes Oficiais para a Educação Étnico-Racial, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dentre outros.

A pesquisa utilizar-se-á de entrevista realizadas com 35 professores atuantes na rede municipal de ensino, o município conta atualmente com 40 professores de história. Estas entrevistas permitiram avaliar, analisar e discutir o conhecimento dos educadores. Observando a tabela a seguir percebe-se detalhadamente o conhecimento dos professores:

Quadro 1: perguntas elaboradas para a entrevista.

Qte de Professores	Professores Entrevistados	Número de perguntas	Professores que conheciam a Lei 10.639/03 com clareza	Professores que conheciam a lei 10.639/03 resumidamente	Professores que trabalham a cultura africana	Professores que ainda não trabalharam a cultura africana
40	35	05	30	05	27	08

Fonte: Dados coletados no curso de formação.

A pesquisa realizada neste trabalho pode ser classificada como qualitativa. Isto porque deve a pesquisa em mãos qualificar, compreender o nível de cada professor entrevistado.O material documentado, bem como, as respectivas análises serão organizadas em relatório de pesquisa componente do estudo que se pretende construir.

ISSN: 2448-0495

RESULTADOS

O principal objetivo desta pesquisa é: será que os professores do ensino fundamental e médio estão preparados para lhe dar com essa nova realidade? Pode-se perceber pelos resultados obtidos que a maioria dos professores entrevistados mostrou-se compreendidos a respeito da Lei Federal 10.639, de acordo com eles com a implementação da Lei será realizado o desejo de valorização e contribuição dos africanos para nossa nação. Alguns professores começaram a trabalhar a Lei desde 2008, ano em que nosso município começou a incentivar o cumprimento da lei mesmo ela sendo de 2003, como é o caso da professora Maysa , professora do 6º ao 9º ano de história no colégio Padre João Antônio, quando foi questionada se trabalhava a cultua afrodescendente em sala de aula ela diz:"*apesar da lei ser de 2003, o nosso município só passou a incentivar as escolas no cumprimento da Lei 10.639/03 em 2008.A partir de então com pouco material, mas fui introduzindo gradativamente o assunto objetivando romper o preconceito, eliminar estigmas, estereótipos de discriminação étnico-racial."*Ainda questionada se é possível obter resultados com o ensino de história e cultura africana com os jovens de nossa comunidade, a professora ressaltou: "*Sim, é um trabalho lento e gradual porém, possível.Todos os dias batendo na mesma tecla , tratando o afrodescendente como co-construtor da cultura e consequentemente da história do Brasil. Palavras como RESPEITO, RESGATE VALORIZAÇÃO,são prescindíveis para formar uma identidade positiva do afro, situá-lo no contexto da globalização desde a expropriação do continente africano pelos europeus.O principal objetivo é desenvolver uma consciência positiva do papel exercido pelo afrodescendente no seu espaço através do diálogo além da sala de aula, na família ,na comunidade.È um trabalho que exige do professor uma postura de respeito,conhecimento e valorização,somente assim o afro pode se reconhecer descendente africano e se valorizar".*

Nota-se nas palavras da professora o desejo de mudar o antigo conceito sobre os afrodescendentes, sobre os africanos, o desejo de promover a valorização dos mesmos através das aulas. Alguns professores vão mais além e incluem também o estudo da cultura afro-brasileira em outras disciplinas, como é o caso do professor William, que ministra aulas de História e Arte, o mesmo quando questionado se trabalha a cultura africana em suas aulas,diz: "*Sim, tanto nas aulas de História como nas aulas de Arte a cultura afro-brasileira é de extrema importância ao ensino dessas duas matérias por sua grande riqueza artística e cultural".* A Lei 10.639/03 deixa bem claro que os conteúdos ministrados abrangem as disciplinas de Artes, Literatura e História.

ISSN: 2448-0495

CONCLUSÃO

Tendo em vista os aspectos observados nota-se que a lei 10.639/03 veio para resgatar, preencher o espaço existente na educação brasileira no que diz respeito à cultura africana e afro-brasileira. São frutos que se irá colher em longo prazo. Sem dúvida nenhuma a lei foi uma conquista importantíssima e abrirá novos horizontes, formar novos cidadãos com um olhar diferente, cidadãos capazes de se reconhecerem como descendentes de africanos. Percebeu-se com os resultados das entrevistas que a maioria dos professores conhece a lei, mas ainda estão em processo de aplicabilidade. Na cidade de Acopiara, onde a nossa pesquisa foi realizada, os professores participaram de formações voltadas para essa temática.Com isso já estão aptos a fazerem com que a lei seja verdadeiramente aplicada, através de projetos e práticas com os alunos. Tentou-se por meio desta pesquisa fazer com que os professores entrevistados tenham uma nova visão , um novo olhar, uma nova postura, para que eles possam passar para os alunos as raízes que foram importadas do continente africano para o nosso território, fazer com que os alunos se reconheçam, se vejam como descendentes de africanos, tirar o foco da visão eurocentrista que predominou e ainda predomina nos livros didáticos e com isso fazer com que os alunos sejam adultos com uma visão diferenciada a esse respeito , formadores de opiniões e questionadores, através principalmente da disciplina de história com a temática afro-brasileira e africana.É imprescindível que diante dos argumentos expostos, todos se conscientizem de que é extremamente necessário e urgente a valorização e o reconhecimento da cultura e da história africana para a formação do nosso país.

REFERÊNCIAS

ALENCASTRO, Luiz Felipe.**O Trato dos Viventes: formaçãodo Brasil nosséculos XVI E XVII**.Compainha da Letras, 2000.203p

CANAL DO EDUCADOR. Lei 10.639/03 e o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. Disponível na página da internet http://m.educador. brasilescola.com/estrategias-ensino/lei-10639-03-ensino-historia-cultura-afro-brasileira-africana.htm.Arquivo capturado em 11 de julho de 2015

EDUCAR PARA CRESCER. Nove passos para o ensino da cultura negra em sala de aula. Disponível na página da internet: http://educarparacrescer.abril.com.br/politica-publica/ensino-afro-brasileiro-624159. Arquivo capturado em 10 de julho de 2015.

ISSN: 2448-0495

ELOCIR GUEDES. O uso da Lei 10.639/03 em sala de aula. Disponível na página da internet via http://projeto.unisinos.br/rla/index.php/rla/article/viewFile/205/159. Arquivo capturado em 10 de julho de 2015

FREIRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala,**Global editora,1933.
GERALDO, Aparecida das Graças.A lei 10.639/03 e as relações interpessoais na sala de aula.Disponível na página a internet:http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2013/03/Aparecida-Geraldo.pdf

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

O SISTEMA DE FORMAS E IMAGENS DA FESTA DOS REIS DO CONGO

Isabele Soares Parente
Universidade Regional do Cariri,
(isabele-soares@hotmail.com)

Francisco Junio Santos Moreira,
Universidade Regional do Cariri,
(fjuniomoreira@bol.com.br)

RESUMO:

O presente artigo busca compreender as formas e imagens da festa popular dos Reis do Congo em Barbalha, Ceará, nos anos de 1960 a 1970. O estudo se apoia, principalmente, nas descrições feitas por Simone Pereira da Silva em sua dissertação de mestrado "Os sentidos da festa: (re)significações simbólicas dos brincantes do Reisado do Congo em Barbalha-CE (1960-1970)", confrontando com as formas e imagens propostas por Mikhail Bakhtin ao analisar a obra "Gargantua e Pantagruel", de Fraçois Rabelais. Ao falar nesse sistema de imagens, Bakhtin ressalta o princípio do riso, que constituiria uma inversão social de modo que promovesse o que o autor define como uma segunda vida e um segundo mundo, em que os participantes, de certa forma, seriam provisoriamente tratados como iguais, não havendo barreiras hierárquicas. Nesse sentido, o artigo busca compreender de que forma a festa dos Reis do Congo, organizada pelos sujeitos subalternizados, era composta, visando um breve momento em que essas pessoas poderiam, até certo ponto, exercer uma influência direta no sistema político local.

Palavras- chave: festa popular, Reis do Congo, destronamento.

ISSN: 2448-0495

O REISADO

Na sua dissertação de mestrado, *Os sentidos da festa: (re)significações simbólicas dos brincantes do Reisado do Congo em Barbalha-CE (1960-1970)*, Simone Pereira da Silva busca compreender como e por que aconteceram algumas ressignificações simbólicas no Reisado de Congo, praticado na cidade de Barbalha nas décadas de 60 e 70. Segundo a autora, durante o período escravista no Brasil, todos os anos, os escravos de Barbalha e Crato teriam saído às ruas, vestidos com indumentárias reais, para celebrar a festa dos Reis do Congo.

Nesse espaço de festejo, esses sujeitos subalternizados, que durante a brincadeira eram chamados de "atores", teriam encontrado a oportunidade não apenas de homenagear a santa de devoção, Nossa Senhora do Rosário, protetora dos negros, mas, principalmente, de "fugir" provisoriamente da vida diária e hierárquica. Nesse sentido, relembramos Bakhtin ao falar do sistema de imagens da festa popular, uma vez que este seria o momento de "inversão social", baseado no princípio do riso, em que os participantes seriam tratados como iguais e não haveria "barreiras hierárquicas".

Esse momento promovido pelo carnaval e, neste caso, pela festa dos Reis, determinaria uma vida festiva e popular, com abertura para "um segundo mundo e uma segunda vida" (BAKHTIN, p. 5). No entanto, assim como no período do Renascimento, tratado por Bakhtin, esse momento acontecia entre os limites do sério e do cômico, do oficial e do não-oficial. Como ressalta Silva, os festejos e confrarias só poderiam acontecer se a igreja permitisse; no caso do Ceará, a Assembleia Provincial era a entidade responsável por estabelecer os preceitos e as normas no compromisso, que deveriam ser seguidos pelos irmãos da confraria.

Ainda segundo a autora, as irmandades deveriam ser constituídas por participantes do sexo masculino e feminino, de todas as cores e condições sociais. No entanto, o séquito régio e a administração da irmandade seriam privativos dos negros escravizados. Na cidade do Crato, haveria uma exceção para a irmandade, que poderia ser composta por pessoas de ambos os sexos e cores.

Ao falar sobre a cultura medieval, Bakhtin ressalta que o sério, o oficial, associa-se à violência e ao medo para impor regras e restrições que devem ser seguidas. Em contrapartida, o riso seria o responsável por "dominar" o medo, ele o venceria (BAKHTIN, p. 78). Associado à festa dos Reis de Congo, este seria o espaço em que os sujeitos poderiam gozar de uma liberdade provisória, em que poderiam "renovar as esperanças". No entanto, o sério também exerceria uma

ISSN: 2448-0495

influência aqui, uma vez que, assim como descreve Silva, a aceitação da festa também constituía um meio de controle e transmissão de valores por parte da Igreja, que deveriam ser aceitos e seguidos pelos escravizados.

Segundo Oswald Barroso,

> Combinando elementos épicos e cômicos, seu riso [dos Reisados] é o riso de homens e mulheres que se vêem como parte da natureza, celebra a liberdade e a abundância, invertendo hierarquias e valores estabelecidos. A subsistência destes folguedos se faz por uma economia de dons e sua dinâmica implica a doação de traços culturais das mais diferentes procedências. A incorporação das figuras pelos brincantes se dá por um processo de desencantamento, que faz com que homens e mulheres simples, do povo trabalhador, tirem de si figuras de Reis e Rainhas, Santos e Guerreiros, que trazem ocultas. Um esboço de cartografia destes folguedos possibilita a percepção de diversidades, que podem se originar tanto de diferenças nas formações culturais das várias regiões, quanto, simplesmente, de particularidades individuais, na trajetória de mestres e brincantes. (BARROSO, 2008)

Em uma de suas versões, o reisado se constituía de uma apresentação teatral que representava uma luta entre cristãos e pagãos africanos, resultando na conversão dos Reis de Congo ao cristianismo. Nesse sentido, segundo Irineu Pinheiro:

> O enrêdo era simples e versava em tôrno de uma guerra, na qual um povo ignorado triunfava dos Reis Congos e lhes mandava um embaixador exigindo que o príncipe herdeiro da Coroa jurasse fidelidade e afirmasse vassalagem perpétua aos seus dominadores, vassalagem, aliás, já imposta e aceita pelos próprios Reis Congos. (...) O embaixador, em tom arrogante, obtém a confissão de submissão do rei e exige o juramento do príncipe. Rei e rainha, humilhados em soberania, acovardados e miseráveis, imploraram ao príncipe o juramento que havia de pôr termo à luta. O príncipe resiste intransigente, a rainha, vendo-se perdida, faz um voto à Virgem do Rosário. A resistência do príncipe salva a situação, trocam-se, então, os papéis, a luta continua, o tinir das espadas casa-se com a dos canhões guerreiros, agora reanimados pela fôrça de vontade de seu chefe, sendo vencido e feito prisioneiro o embaixador com seu trôço. (PINHEIRO, 1963, p. 534-535)

Dessa forma, a estrutura do Reisado do Congo seria composta por personagens fixos e móveis. Os fixos seriam chamados de atores/dançarinos, que encenariam as peças e as embaixadas durante o folguedo, com acompanhamento de bandas cabaçais ou violeiros. Os personagens móveis, por sua vez, seriam representados pelos entremezes, atos interpostos que ocorriam entre a parte principal (SILVA, p. 35). Além disso, segundo Barroso,

> Comumente, uma companhia de Reisado de Congo compõe-se das seguintes figuras: Rei, Mestre, Contramestre, dois Embaixadores, dois Guias, dois Contra-guias, dois Coices, dois Contra-coices, quatro figurinhas também chamadas de Marujos ou Romeirinhos, sendo que os dois derradeiros são os

ISSN: 2448-0495

> Bandeirinhas) e dois Mateus (com nomes diferentes, tipo Cravo Branco e Flor do Dia). Algumas vezes, aparecem também a Rainha e a Catirina, obrigatórios na parte dos Quilombos. Os tocadores de caixa, de triângulo, de ganzá, etc. não são considerados da companhia, mesmo que trabalhem costumeiramente com ela. Eles são contratados por fora, apenas acompanham a companhia como agregados. (BARROSO, 2008)

Essa estrutura e a própria peça teatral trazem elementos inspirados na hierarquia, nas cortes medievais europeias, representadas pelos participantes. Dentro dessa estrutura, é possível determinar uma "escala de valores específicos", em que a função e o cargo de cada um eram determinados por suas habilidades, conhecimentos e, principalmente, pelo tempo que possuíam dentro do Reisado.

No Reisado do Congo, assim como em outras manifestações culturais – Cocos e emboladas, por exemplo – há um momento em que os participantes pedem dinheiro ao público. Na seção intitulada "*Agora é hora de tirar a sorte*", Silva aborda o significado dessa contribuição pedida pelos participantes e como esta foi ressignificada no seu contexto atual. Segundo a autora, com base nos relatos que coletou durante a pesquisa, os brincantes teriam um grande reconhecimento e incentivo na década de 60; no entanto, atualmente, devido a fatores como a burocracia do governo para organizar uma apresentação, esse reconhecimento teria se perdido ao longo dos anos e o incentivo por parte do governo e da população, também.

Tal visão não é restrita apenas ao Reisado dos Congos. Em nossa pesquisa sobre o Coco, também nos deparamos com relatos em que os coquistas falam sobre suas experiências antigas em comparação com as atuais e como a própria época influencia essas práticas[87]. Em *Cocos: alegria e devoção*, a equipe do LEO, coordenada por Maria Ignez Ayala e Marcos Ayala, também se deparou com situações semelhantes, em que os participantes revelam que essa prática cultural foi se perdendo aos poucos, por falta de incentivo do governo e por ser associada à visão de que é "coisa de velho" e, por isso, não despertava o interesse dos jovens.

No Reisado dos Congos, assim como nas demais manifestações culturais citadas, pedir dinheiro ao público não se restringia apenas ao próprio fato em si. Pedir a contribuição era, também, perguntar, de forma implícita, se o público gostou da apresentação. Era, portanto, uma forma de saber o reconhecimento do grupo diante do público e de obter incentivo financeiro e emocional para continuar as apresentações.

[87]Essas entrevistas foram gravadas pela equipe do Behetçoho, grupo de pesquisa em Cultura popular, com os coquistas Dona Edite, Dona Raimunda, Seu Ciro e Mundinho.

ISSN: 2448-0495

Nesse caso, a ressignificação ocorreu a partir do objetivo das contribuições. Como Silva discute, com base nos relatos dos participantes de Barbalha, os grupos que surgiram ao longo dos anos passaram a cobrar cachê para se apresentarem. Assim, o dinheiro recebido, que antigamente não era definido, teria deixado de visar apenas um modo de obter reconhecimento para visar também o lucro.

Além disso, o sistema da festa popular no Reisado também mudou. Segundo os relatos coletados por Silva, os folguedos, que antes aconteciam apenas em determinados dias do ano, passaram a ser efetuados sempre que houvesse o convite para os sujeitos se apresentarem. Essa nova organização comprometia o próprio caráter da festa popular, uma vez que o tempo de apresentação foi reduzido drasticamente.

A IDEIA DE DESTRONAMENTO

No terceiro capítulo de *Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*, denominado *As formas e imagens da festa popular na obra de Rabelais*, Bakhtin representa literariamente, através da análise de Pantagruel e Gargantua, os rituais[88] que constituíam as festas populares na Idade Média. Essas formas e imagens montariam toda uma construção ideológica no contexto sociocultural da época. Sendo assim, ao analisar os romances de Rabelais, visando compreender a cultural medieval que lhe serviu de fonte, Bakhtin toma como ponto de partida o cunho violento que determinados festejos da época poderiam tomar, levando em consideração, sempre, o fato de que, no contexto descrito, esses atos não eram tidos como violentos, mas sim formas de elogios. Em uma das citações feitas para reforçar esse entendimento, o autor afirma: "Grosserias e elogios são os dois aspectos de um mesmo mundo" (BAKHTIN, p. 172).

Nesse sentido, a principal ideia de tais manifestações populares comporia uma alusão ao renascimento, sendo uma delas chamada de "destronamento". Para o contexto da época, esse era o momento de renovação. Ao custo de pancadas e/ou injúrias, morria o velho, e nascia o novo. Essa festa ocorreria da seguinte forma:

[88] O termo "ritual" não está sendo empregado no sentido tradicional, sério e religioso, mas no sentido de um conjunto de práticas cômicas que se repetiam nas festividades e eram tomadas como parte fundamental delas.

ISSN: 2448-0495

> Começara-se a dar ao bufão as roupagens do rei, mas agora que o seu reino terminou, disfarçam-no, mascaram-no, fazendo-o vestir a roupa de bufão. Os golpes e injúrias são o equivalente perfeito desse disfarce, dessa troca de roupas, dessa metamorfose. As injúrias põem a nu a outra face do injuriado, sua verdadeira face; elas despojam-no das suas vestimentas e de sua máscara: as injúrias e os golpes destronam o soberano. (BAKHTIN, p.172)

Assim, o rei, por meio de pancadas, era retirado do seu trono, representando a morte do velho sistema para que houvesse o surgimento do novo. "Nesse sistema, o rei é o bufão, escolhido pelo conjunto do povo, e escarnecido por esse mesmo povo, injuriado, espancado [...]" (BAKHTIN, p. 172). Seria esse processo de humilhação que desencadearia o nascimento do novo.

A continuação do pensamento rabelasiano aponta quase que incessantemente para a ideia de destronamento, fazendo-lhe referência em várias e várias cenas carnavalescas, como Bakhtin as define. Nesse sentido, para haver o processo de destronamento, não necessariamente havia situações específicas nem personagens pré-estabelecidos, como nas "núpcias de mitene", que eram casamentos fictícios realizados em praça pública. Essas cenas são descritas no capítulo como sendo corriqueiras na época.

> As "núpcias de mitene" eram comuns: queria a tradição que durante o casamento se dessem *murros* de brincadeira. O que recebia os golpes não tinha o direito de devolvê-los, pois eles estavam legitimados e consagrados pelo costume. (BAKHTIN, p. 174)

Outro elemento que compõe as festas populares e faz parte do destronamento é a experiência gastronômica descrita por Rabelais. Dessa forma, a análise de Bakhtin em relação aos relatos do autor acaba por voltar sua atenção, em dado momento, para o caráter culinário das descrições dos espancamentos dentro dos festejos entremeados naquelas festas. Tal modelo de descrição formaria, junto a outras características de cunho anatômico, carnavalesco e médico, o estilo carnavalesco tão comum na época. Um exemplo disso é o trecho abaixo:

> "Mas quando chegou a vez do chicaneiro, festejaram-no com tremendos golpes de guante, de tal forma que ficou completamente passado e machucado, um olho frito em manteiga negra, oito costelas quebradas, o peito amassado, as omoplatas em quatro quartos, o maxilar inferior em três pedaços, e tudo isso à gargalhadas." (Rabelais *apud* Bakhtin, p. 174)

Os reis populares da época haveriam de ser humilhados para ter-se a certeza de que algo de novo viria. O nascer do novo reside no morrer do velho. Dentro ainda da ideia das núpcias de mitene, o indivíduo que protagonizaria o ritual (chamado de chicaneiro) seria surrado ao som das risadas dos que o rodeiam, veem ou só participam da cena, sendo que o próprio chicaneiro também riria. No entanto, apesar de haver uma naturalização de tal acontecimento, tinha-se consciência

ISSN: 2448-0495

de que aquilo fugia da normalidade social, mas era justificado pelo fato de que o rito atribuiria o direito de uma liberdade provisória, de violar as regras habituais.

Nesse sentido, o processo de destronamento não dependia necessariamente de pancadas, mas sim da humilhação do rei. Bakhtin nos mostra isso descrevendo o Carnaval de Avignon. Ele narra a cena da seguinte maneira:

> O infeliz chicaneiro é travestido em rei bufão: jogam-lhe vinho sobre o rosto (vinho tinto, aparentemente) e ele torna-se "fuça vermelha" como o chicaneiro de frei Jean, enfeitam-no com fitas coloridas como uma vítima de carnaval. (BAKHTIN, p. 176)

O ENTRONAMENTO DOS REIS

Sobre o entronamento e o destronamento dos reis em Rabelais, Bakhtin afirma:

> "Há um plano no qual os golpes e injúrias não têm um caráter particular e cotidiano, mas constituem atos simbólicos dirigidos contra a *autoridade suprema*, contra o *rei*. Estamos falando do sistema de imagens da festa popular, representado da maneira mais perfeita no *carnaval* (mas evidentemente não apenas por ele).
> [...]
> Começara-se por dar ao bufão as roupagens do rei, mas agora que o seu reino terminou, *disfarçam-no, mascaram-no,* fazendo-o vestir a roupa de bufão.
> [...]
> As injúrias representam a morte, a passada juventude que se tornou velhice, o corpo vivo transformado em cadáver. Elas são o "espelho da comédia" colocado diante da face da vida que se afasta, diante da face daquele que deve sofrer a morte histórica. Mas nesse sistema, a morte é seguida pela ressurreição, pelo ano-novo, a nova juventude, a nova primavera. [...]" (BAKHTIN, p. 171-172).

Retomamos agora as festas populares realizadas durante o período escravista. Segundo Silva, com o objetivo de promover a instituição católica, a confraria laica tinha o poder de consagrar um rei e uma rainha dos grupos em que os negros pertenciam. Os dois exerceriam o poder de intermediários nas relações entre escravizados e senhores, além de poderem andar livremente entre as cidades para repassar as informações.

Durante o espaço da festa, esses sujeitos subalternizados se vestiam com indumentárias reais, consentidas pelos senhores e pela igreja. Como já foi dito, a festa constituiria, então, um momento de liberdade provisória, em que não haveria hierarquias. Nessa festa, que ocorria pelo menos uma vez por ano, era dado o direito a um desses sujeitos de participar do poder hierárquico

ISSN: 2448-0495

vigente. Dessa forma, o entronamento dos reis, assim como a própria festa em si, simbolizava também o destronamento da hierarquia, ainda que não fosse completamente. Era o princípio da morte do velho poder, do velho mundo para o nascimento do novo.

Dessa forma, esse conjunto de formas e imagens aponta para esse princípio. Esse destronamento também está presente na festa dos Reis do Congo, em Barbalha. Nesse caso, após essas ressignificações, a festa mararia a batalha dos grupos, já marginalizados, para serem novamente reconhecidos pela população. Assim, durante a festa, "[...] Tornam-se simbolicamente reis, rainhas ou guerreiros em uma batalha quase infindável para manter vivos, no corpo e na mente, o saber e a memória coletiva que representam" (SILVA, p. 65).

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mihkail. **Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento**: o contexto de François Rabelais. Tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo: HUCITEC, 1987.

BARROSO, Oswald. **Reis de Congo**. Fortaleza: Ed. Gráfica Vt Ltda, 1997.

BARROSO, Oswald. **Reisado:** um patrimônio da Humanidade. Juazeiro do Norte: Banco do Nordeste, 2008.

FILHO, José de Figueiredo. **O folclore no Cariri**. Imprensa Universitária do Ceará, 1962.

SILVA, Simone Pereira da. **Os sentidos da festa:** (re)significações simbólicas dos brincantes do Reisado de Congo em Barbalha - CE (1960-1970). 2011. 130 f. Dissertação (Mestrado em História) - Faculdade de História da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

A CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA LITERATURA INFANTIL: SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA

Juliana Silva Barros[89]
Luciene de Sales[90]
Benizáquia da Silva Pereira[91]

RESUMO:

O presente artigo tem por temática a cultura afro-brasileira na literatura infantil e as suas contribuições para a construção da identidade da criança negra. O principal objetivo é entender de que forma esta cultura é abordada nos livros literários infantis e como a temática é trabalhada em uma escola pública do município de Crato. Esse estudo se justifica pela necessidade de compreender como os educandos do 3º ano do Ensino Fundamental I veem a presença do personagem negro na literatura infantil, percebendo como que se dá o contato destes alunos com a cultura africana dentro da escola, como também verificar a importância deste contato para a construção da identidade da criança negra. O trabalho possui cunho qualitativo, bibliográfico através de estudos de textos de autores tais como, BETTELHEIM (2007); LIMA (2005); MUNANGA (2012); OLIVEIRA (2007); ROSEMBERG (1979); entre outros. Para uma melhor apreensão destes dados realizamos uma pesquisa-ação. Analisamos o ponto de vista dos alunos e professores quanto ao parecer da cultura africana nas práticas pedagógicas. É notório que os trabalhos voltados à diversidade cultural dentro das escolas são quase inexistentes. Consideramos insatisfatório para uma sociedade onde a maioria da população é negra.

Palavras- chave: Cultura afro-brasileira, Identidade, Literatura, Educação.

[89] Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri-URCA/Bolsista do PIBID. E-mail: juliana.silvabarros@yahoo.com.br
[90] Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri-URCA/Bolsista do PIBID. E-mail: lusales456@gmail.com
[91] Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri-URCA/Bolsista do PIBID. E-mail: benizaquia@hotmail.com

ISSN: 2448-0495

INTRODUÇÃO

Para conseguirmos abordar algumas questões que assolam a temática a cultura afro-brasileira na literatura infantil e as suas contribuições para a construção da identidade negra precisamos primeiro entender a realidade que vivemos hoje, a partir da história vivida por nós no que tange a presença do racismo na nossa sociedade, na qual consequentemente refletem nos livros e na formação da identidade negra da criança.

Na antiguidade o racismo existia, mas era independente da raça e da cor da pele da pessoa, se estabelecia a partir de guerras em que os perdedores passavam a ser submissos aos vencedores, essa era uma forma em que o racismo se permaneceu presente até que os europeus na Idade Média em suas expansões territoriais exercerem a superioridade religiosa sobre os povos conquistados, estes dois pontos aparecem na história mais como práticas xenofóbicas do que racista pelo fato de serem aversões aos estrangeiros, aos que são de fora. Na história é visto que nas conquistas dos portugueses e africanos, não existiu desavenças racistas, o que houve foram negócios comerciais com os povos europeus, naquela época tinha comércio de escravos, mas eram organizações sociais para o aumento de trabalhadores. Com a vinda dos espanhóis para a América foi que houve uma exploração escravista dos europeus sobre os índios e negros trazidos da África e que logo após colonizar a África foram que as justificativas para impor a escravidão se tornaram cada vez piores, na qual os negros eram considerados de uma raça inferior e a partir deste período começasse perceber a discriminação de raças.

Em 1888 com o fim da escravidão o negro desde então tenta fazer parte como agente ativo e de direito do cenário social brasileiro. Enfrentando o preconceito trava uma luta para conseguir seu espaço, em que já tem mais de 126 anos, mas que mesmo sendo de forma mascarada hoje ainda essa discriminação se faz presente.

Não é de estranheza que os livros de literatura infantil tenham sidos influenciados e levem traços desses movimentos históricos, fazendo com que haja predominância do branco nas histórias de reis, cavalheiros e bons partidos restando apenas o papel de escravos e serviçais para as pessoas de cor mais escura. Entendido a importância desses livros para a construção da identidade da criança é que nos remetemos a aprofundar nossos estudos para obtermos respostas sob como que esta sendo nos dias de hoje o aparecimento desses personagens e como as crianças se aproximam deles, desta forma também entender como que se constitui a identidade da criança

ISSN: 2448-0495

negra nesse cenário das histórias que são conhecidas por elas, ou seja, as que são possíveis ao seu acesso.

Então este artigo é consequência de uma pesquisa que se deu a partir do interesse em saber como a cultura negra é abordada pelos livros de literatura infantil, verificar de que forma a criança tem acesso a esses conhecimentos, entender como acontece à aproximação destes livros com a criança, a sua contribuição para a construção da sua identidade e como a escola propicia este contato da criança com a cultura africana, visto que de acordo com leituras de autores que abordam tais temas como MUNANGA (2012) é sabido que a literatura é uma grande colaboradora para a formação da identidade da criança e que a escola tem papel fundante para a ocorrência desta aproximação.

Diante de tudo isso para termos um melhor entendimento sobre o tema e a sua importância recorreu-se a estudos bibliográficos a partir de autores como BETTELHEIM (2007); CAVALLEIRO (2000); LIMA (2005); MUNANGA (2012); OLIVEIRA (2007); ROSEMBERG (1979); etc. Culminamos com uma pesquisa de campo feita com uma professora atuante no Ensino Fundamental I, como também realizamos uma pesquisa-ação com as crianças na perspectiva de perceber se há discussão sobre a cultura africana na escola e como os alunos concebem essa identidade negra a partir dos livros infantis. Proporcionamos para as crianças um momento onde as mesmas tiveram a oportunidade de ler, manusear, folhear e se auto perceber em histórias que retratavam a cultura negra.

Notamos que mesmo tendo produções de muitos livros em que negros aparecem como protagonistas nas histórias ainda são pouco trabalhadas na sala de aula, privando os alunos destes conhecimentos. Enquanto que os negros também são constituintes da trajetória humana no mundo. Isso acontece por falta de conhecimento por parte da professora sobre a cultura africana, desinteresse pelo tema, por não ter proposta pedagógica da escola para este fim ou pela falta de livros que abordem tais questões.

Nessa perspectiva, constituem-se questões norteadoras do trabalho divididas em alguns tópicos. O primeiro aborda sobre a importância do livro infantil na construção da identidade da criança. No segundo é uma revelação de como hoje está à presença do negro nos livros de literatura infantil. Em um terceiro tópico articulamos a respeita da construção da identidade da criança negra e o papel da escola. E finalizando com os relatos da pesquisa-ação.

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

A IMPORTÂNCIA DO LIVRO INFANTIL NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DA CRIANÇA

Por que é tão importante o livro infantil para o desenvolvimento da criança? Por que deve ser trabalhado o quanto antes possível? Sabemos que o livro infantil é uma ferramenta indispensável no início do processo de aprendizagem da criança, por diversos motivos que podem ser exemplificado a seguir: possuem uma linguagem apropriada para a infância; riqueza de imagens; consegue prender a atenção da criança com histórias que podem ser associada à realidade como também permite ao educador explorar os valores presentes na sociedade. Segundo Nelly Novaes Coelho (1995, p.5) a Literatura Infantil é:

> Abertura para a formação de uma nova mentalidade, além de ser um instrumento de emoções, diversão ou prazer, desempenhada pelas histórias, mitos, lendas, poemas, contos, teatro, etc., criadas pela imaginação poética, ao nível da mente infantil, que objetiva a educação integral da criança, propiciando-lhe a educação humanística e ajudando-a na formação de seu próprio estilo.

São ensinamentos que se aprende na infância e se estende até a vida adulta. Em nossa sociedade a maioria das crianças tem o seu primeiro contato com livros infantis na escola, ou seja, subentende-se que por uma infinidade de fatores a criança não recebe estimulo para a leitura em casa. Isso é ruim, pois quanto mais cedo à criança tiver esse contato melhor. Porque proporciona a criança um desenvolvimento emocional, social e cognitivo e ela adquire com a prática uma postura crítico-reflexiva.

Bruno Bettelhein (2007, p.12) entende que literatura infantil é aquela que objetiva "desenvolver a mente e a personalidade da criança" e não só divertir e informar; deve ter significado para a criança, ou seja, ser algo próximo da realidade na qual ela está inserida, considerar o contexto social. Porém, a preocupação é saber que tipo de livro é acessível? De que forma está sendo explorado? Está sendo lido só por ler? Sem seriedade? São sempre os mesmo os livros?

Enquanto educadores temos que atentar a esses questionamentos, e ter a consciência da importância do livro infantil na construção da identidade da criança. Buscar formas e temáticas que atendam às necessidades reais de seus alunos. Com o intuito de fazer com que as crianças através de sua cultura descubram suas identidades, esses são temas íntimos. Cultura é referencial

ISSN: 2448-0495

para a construção da identidade, ou seja, a criança é o que ela vê, escuta, veste, etc. É um processo de construção que ocorre também nas relações sociais. Conforme: (COUCHE, 1999, apud SOUZA, s/d, p.5).

> A identidade é sempre uma negociação entre uma "auto identidade" - definida por si mesma e uma "hetero identidade" –definida pelos outros. A situação relacional é que vai legitimar de forma positiva ou negativa, a auto identidade. Ou seja, numa relação de força entre os grupos, a auto identidade fica em desvantagem quando a hetero identidade estigmatiza o grupo dominado. Essa estigmatização dos grupos minoritários leva tais grupos a um recolhimento para si de uma identidade negativa. Desenvolve-se entre eles um fenômeno de desprezo por si mesmo que está ligado à interiorização de uma imagem construída pelos outros (hetero identidade).

O livro infantil proporciona uma ampliação de saberes, que contribui para a construção e aceitação da auto identidade da criança de forma positiva, mas isso depende do conteúdo que o livro traz e como ele é explorado. Cabe ao professor refletir sua pratica, ser mediador nessa construção de identidade, não deixar espaço para estigmatização de identidades. Ter o compromisso de educar para a cidadania, para o respeito, para auto aceitação, garantir uma formação humanística

A PRESENÇA DO NEGRO NOS LIVROS DE LITERATURA INFANTIL

O livro de literatura infantil e infanto-juvenil da contemporaneidade na sua maioria trazem uma imagem do negro diferente de algumas décadas atrás, de uma forma positiva e não estereotipada como forma de luta pelo racismo e pelo preconceito entre raças. Mas em penas algumas décadas não é possível apagar as marcas em que o racismo deixou na nossa sociedade, por assim dizer, ainda se fazem presentes nos livros esses personagens que são inferiorizados pela cor da pele, consequência de uma sociedade que o racismo ainda perdura.

De acordo com Oliveira (2003) que vem discutir sobre essa presença do negro nas histórias da literatura brasileira, a autora reflete que muitos desses personagens negros quando aparecem nas páginas dos livros mais reforçam o racismo na qual a sociedade diz querer exterminar do que o elimina. Além de encontrarmos narrativas que o preto é descriminado e seu aparecimento permanece sendo animalizado, como pobre, morador de favelas e marginal, afirmando essa preconcepção do negro, também acaba reforçando o racismo a brasileiros, já que o Censo de 2010 mostrou que a maioria da população do Brasil é negra com 50,7% de um total de 190.732.694 pessoas.

ISSN: 2448-0495

Mesmo a sociedade como o Brasil como já foi visto que têm na sua maioria populacional pessoas negras ainda se tem pouca representação positiva destes personagens nas suas produções de livros. A exclusão e marginalização da cultura afro-brasileira nos livros infantis trazem várias reflexões que devem ser analisadas e debatidas, como por exemplo, a pertinência das práticas racistas, a falta de conscientização negra nas escolas principalmente na infância que é a base da educação escolar, assim como o auto reconhecimento das pessoas negras. Nessa perspectiva (SILVA, 1995, p.47-8) diz:

> O livro didático, de modo geral, omite o processo histórico e cultural, o cotidiano e as experiências dos segmentos subalternos da sociedade, como o índio, o negro, a mulher, entre outros. Em relação ao segmento negro, sua quase total ausência nos livros e sua rara presença de forma estereotipada concorrem em grande parte para a fragmentação da sua identidade e auto estima. (...) Não é apenas o livro o transmissor de estereótipos. Contudo é ele que, pelo seu caráter de "verdadeiro", pela importância que lhe é atribuída, pela exigência social do seu uso, de forma constante e sistemática logra introjetar na mente das crianças, jovens e adultos, visões distorcidas e cristalizadas da realidade humana e social. A identificação da criança com as mensagens dos textos concorre para a dissociação da sua identidade individual e social

A criança negra não tem muita oportunidade de contemplar nos livros de literatura imagens dignas para se auto reconhecerem e que façam elaborarem as suas identidades, isto porque se constata que há uma supremacia branca sendo a maioria dos personagens principais de pele clara, olhos azuis ou verdes, cabelos lisos, loiros ou pretos, sendo por eles exercidos papéis da nobreza, detenção do poder e da beleza. Neste contexto a criança negra que não possui essas características ela não vai se reconhecer como negra, muito menos querer ser negra e a sua negritude acaba sendo impedida de se afirmar, passando a se negar como tal, como diz (CAVALLEIRO, 2000, p.98).

> Isso leva os alunos negros a experimentarem o desejo, impossível, de tornarem-se brancos e eliminarem, assim, a cor indesejável, característica mais perceptível do estigma de sua inferioridade. Na impossibilidade, só lhe resta desejar ser uma cópia da criança branca, que é respeitada e recebida positivamente no espaço escolar. Daí os inúmeros casos de negação de seu grupo de pertencimento.

Os livros de literatura juntamente com a escola em que há esta ausência do discurso sobre a diversidade cultural que assolam o nosso país dissemina o mesmo tratamento que é dado ao negro pela sociedade, sem construir na criança uma identidade étnico-racial positiva. Este

ISSN: 2448-0495

distanciamento do livro infantil com a realidade da criança negra contribui para esse processo de negação como também reforçam os estereótipos.

As crianças desde pequenas são influenciadas pelo meio social na qual vivem na construção da sua identidade e na sua personalidade. E o espaço escolar é na contemporaneidade o principal espaço de educação, por tanto tem papel fundamental em proporcionar este contato da criança com as diferentes culturas conhecidas por nossa sociedade incluindo a cultura africano-negra.

Portanto é importante que a escola seja mediadora deste contato do livro de literatura infantil que contemple e valorize a realidade negra e a sua cultura de forma asseverativa, em que permita a criança construir a sua identidade conhecendo a sua história e se reconhecendo na cultura afro-brasileira.

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DA CRIANÇA NEGRA E O PAPEL DA ESCOLA

Estamos imersos em um meio que constantemente fala-se sobre identidade. No entanto, pouco se reflete sobre o que significa o referido tema. A construção da identidade em termos gerais se forma e desenvolve na coletividade. É algo inerente a cada sujeito. Somos reconhecidos como únicos devido às diferenças ou marcas que apresentamos. Seja desde o conceito de nosso próprio nome até a história presente na formação de nossos antepassados.

A auto definição da criança negra se torna mais distante da realidade exposta no meio social. Pois ainda está muito presente a negritude como fator referente somente a cor da pele. Isso acaba meio que causando na criança negra uma relação de não pertencimento a Cultura. Pois tudo já foi transmitido de uma forma tão mesquinha, pejorativa, dolorosa que a criança prefere aceitar tudo que foi dito e vetar seus olhos para toda a história, as contribuições e as riquezas de pertencimento afro.

Compreendemos que a escola é reconhecida como um espaço sociocultural que reflete diferentes saberes. Dentre eles, constrói o conceito de identidade das crianças negras. Mas, fica difícil construir essa identidade, visto que o sistema de ensino prioriza na maioria das vezes, o modo “europeizado”, ou seja, traz apenas versões unilaterais abordando a história somente do ponto de vista europeu de forma distorcida, na qual o negro sempre é encarado de forma negativa e pejorativa.

> O silêncio da escola sobre as dinâmicas das relações raciais tem permitido que seja transmitida aos (as) alunos (as) uma pretensa superioridade branca, sem

ISSN: 2448-0495

> que haja questionamento desse problema por parte dos (as) profissionais da educação e envolvendo o cotidiano escolar em práticas prejudiciais ao grupo negro. Silenciar-se diante do problema não apaga magicamente as diferenças, e ao contrário, permite que cada um construa, a seu modo, um entendimento muitas vezes estereotipado do outro que lhe é diferente. Esse entendimento acaba sendo pautado pelas vivências sociais de modo acrítico, conformando a divisão e a hierarquização raciais. (MEC, 2006. 21).

A escola é um lugar de socialização é, portanto, um dos responsáveis pelo desenvolvimento da personalidade das crianças independente do pertencimento étnico-racial e classe social. Porém, de forma mascarada ela vem negando a existência de aspectos positivos relacionados à negritude em nosso país. Segundo (SILVA, 2000, p.83):

> Normalizar é eleger arbitrariamente – uma identidade específica como parâmetro em relação a qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa.

Isso reflete significativamente na auto definição das crianças negras. Pois as mesmas acabam não se reconhecendo enquanto sujeitos do processo. Sabemos que a criança interioriza e consolida somente o que lhe é transmitido e isso muitas vezes acontece através de recortes não condizente da realidade, subjetivo.

No processo de construção da identidade negra é necessário resgatar a verdadeira história, desmistificar todos aqueles aspectos que são repassados de forma inferiorizados e negativos. Outro fator essencial é trabalhar a diversidade cultural dos africanos. Mostrar que utilizamos alguns deles em nosso cotidiano. Renascer essa cultura é trabalhar palavras (linguagens) oriundas da África. Como também ficar atento à forma como as crianças se comportam, ao relacionarem-se com as outras crianças.

Trabalhar a temática referente à identidade racial na escola, agora está imposta na Lei Federal 10.639/03, definindo que nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficinas e particulares, torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira. Incluindo o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira, e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas sociais, econômica e política pertinente a História do Brasil. Possuindo o objetivo de promover uma educação que reconhece e valoriza a diversidade, comprometida com as origens do povo

ISSN: 2448-0495

brasileiro. Com isso, objetiva-se também assegurar ao menos o reconhecimento da diversidade e pluralidade cultural como também a valorização da identidade negra.

Vale destacar ainda, que sozinha a lei não é responsável por mudança. Para ocorrer mudança significativa, os professores devem tomar consciência de que são responsáveis por formar identidades. Portanto, devem possuir conhecimentos verídicos e contar como ocorreu toda a história, sem ocultar ou ramificar os fatos.

A PESQUISA-AÇÃO

Esta pesquisa se refere a uma curiosidade em saber como que a criança concebe os livros de literatura infantil com temáticas africanas, no tocante de se identificarem com os personagens, como o professor se utiliza desses livros nas suas práticas e também verificar a proximidade de ambos com o tema. A proposta inicial foi realizar uma pesquisa-ação em uma escola pública, situada no município de Crato, como o propósito de ter um diagnóstico dos objetivos lançados acima. Nessa escola tivemos acesso a uma sala de aula de terceiro ano do ensino fundamental I, no qual pudemos desenvolver a pesquisa-ação com 16 alunos e uma entrevista semiestruturada com a professora regente da mesma sala.

Nossa pesquisa se organizou por atividades práticas de leitura com os alunos e com perguntas direcionadas sobre a cultura afro com a professora. Através das observações das práticas e das respostas dadas pela professora foi possível perceber a realidade vivenciada na escola em respeito à cultura africana.

OS ALUNOS

Neste momento no intuito de compreender como os educandos veem a presença do personagem negro na literatura infantil, percebendo como que se dá o contato destes alunos com a cultura africana dentro da escola, como também verificar a importância deste contato para a construção da identidade da criança negra, propomos três atividades. De início disponibilizamos 42 livros de literatura infantil, na qual 22 eram de temáticas africanas e 20 eram clássicos do acervo da literatura infantil como Branca de Neve, Cinderela, Romeu e Julieta etc. Após a exposição dos livros foi proposto que cada um escolhesse um livro para ler.

ISSN: 2448-0495

No segundo momento os alunos com pincéis e tintas de variadas cores incluindo o preto e o marrom, foram representar numa folha em branco um personagem da história que tivesse mais chamado sua atenção. Por último finalizamos com uma exposição das pinturas, e abrimos uma roda de conversa para discutirmos os motivos da escolha de cada personagem representado.

Já na primeira parte da atividade foi possível perceber a falta de interesse/afastamento das crianças com os livros relacionados à cultura africana. Entre 22 livros acessíveis foram apenas 2 escolhidos pelos alunos, mesmo assim no meio da atividade um dos alunos que havia pego um livro de conto africano para ler, pediu para trocar por outro, sendo sua nova escolha a história de Romeu e Julieta. Na atividade seguinte, hora das pinturas, as tintas pretas e marrons foram pouco utilizadas, apareciam nas representações como detalhes de um cenário criado pela criança e não como cor da pele de algum personagem.

Na conclusão da nossa pesquisa fizemos de forma coletiva uma reflexão sobre o porquê da escolha dos personagens e das cores utilizadas para colorir os desenhos. Os alunos quando perguntados os motivos das suas escolhas, as respostas foram singulares: “por que eu gosto”, “porque sim”, as crianças não souberam responder. Tentamos mediar essa conversa e percebemos a falta de contato da criança com o universo da literatura afrodescendente. A escola não propicia esse contato, e quando acontece o livro utilizado é sempre o mesmo “A menina bonita do laço de fita”, sendo que esse foi o único livro contemplado e representado por uma criança.

A PROFESSORA

Nesta etapa da pesquisa fizemos um questionário de quatro perguntas direcionadas para uma professora, na primeira pergunta pedimos para que ela nos informasse a sua formação acadêmica, se teve contato com a temática “cultura africano-afro-brasileira” na sua graduação e se caso tivesse que narrasse algo que lembrasse, nessa perspectiva a professora diz que: “Sou formada na Licenciatura de Biologia pela Universidade Regional do Cariri-URCA e não recordo deste contato com a temática durante a minha graduação”. De acordo com a fala da professora percebe-se que não houve por parte da academia o interesse de formar professores que estejam preparados para lidar com a diversidade cultural dentro da sala de aula/escola.

Perguntamos também se conhecia a lei federal 10.639/03 de 1969, ela diz que: “Sei que esta lei é de tornar obrigatório o ensino da História e Cultura africana nas escolas de Ensino Fundamental e Médio”. Com base na resposta da professora podemos constatar que a mesma teve

ISSN: 2448-0495

a atenção de buscar tal conhecimento sabido que na sua formação ela não teve subsídios para chegar a este parecer da lei de 1969.

Dentre as questões perguntadas a professora, destacamos também sobre a disponibilidade de livros de literatura infantil com temáticas afro e racismo na biblioteca da escola. Como ela se apropria desses recursos nas suas práticas pedagógicas e também que se possível exemplificasse umas dessas experiências, foi relatado que "Sim, tem material acessível, mas não utilizo". Diante do relato da professora ficou claro que mesmo possuindo um breve conhecimento da lei que obriga o ensino da História e Cultura africana e afro-brasileira, tendo também suporte de materiais a mesma não inclui nas suas aulas atividade que abrangem às temáticas aqui discutidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante essa pesquisa, percebemos que a presença de discursões sobre a cultura negra, africana e afro-brasileira, ainda é algo desconhecido para os alunos. Uma vez que a escola aborda minimamente o assunto referido. É sabida a importância dessas temáticas para o reconhecimento de suas origens e construção da identidade da criança. Porém, o que constatamos é que apesar de existirem muitos livros contemporâneos referidos a tais leituras. Vemos o pouco interesse dos professores de explorar essas questões. A preferencia é os livros clássicos, que na maioria das vezes, não tem significado para a criança ou desconsidera o contexto social que elas estão inseridas. Além de dificultar o reconhecimento da criança negra em seus personagens, pois as histórias reforçam os estereótipos. Vale ressaltar mais uma vez que, o livro infantil proporciona uma ampliação de saberes, que contribui para a construção e aceitação da auto identidade da criança de forma positiva, mas isso depende do conteúdo que o livro traz e como ele é explorado.

Portanto, chamamos a atenção dos educadores para refletirem suas práticas docentes, estes deveriam ser conscientes de sua mediação nesse processo de construção da identidade da criança. Ter o compromisso de educar para a cidadania, para o respeito, para auto aceitação. Compete a educação escolar o papel de proporcionar este contato da criança com as diferentes culturas conhecidas por nossa sociedade. Porém, de forma mascarada ela vem negando a existência de aspectos positivos relacionados à negritude em nosso país.

ISSN: 2448-0495

REFERÊCIAS

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas.** 22 ed. Paz e terra, 2007.

BRASIL, Ministério de Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico – Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

CAVALLEIRO, E. dos S. **Do silencio do lar ao silencio escolar: racismo preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil.** São Paulo: Ed. Moderna, 2000**._____. Panorama histórico da literatura infantil/juvenil: das origens indo europeias ao Brasil contemporâneo. 4 ed. Ática,** 1991.

GOÉS, Paula. **Brasil: Censo "Revela" Que Maioria da População Brasileira é Negra**. Disponível em http://pt.globalvoicesonline.org/2011/11/24/brasil-censo-populacao-negra/ Acesso em 26 Jul. 2015, 19:07.

LIMA, Heloisa Pires. Personagens negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil. In.: MUNANGA, Kabenguele (org.). **Superando o racismo na escola**. MEC/SECAD, 2005.

OLIVEIRA, Kiusam Regina de. O papel da consciência sociorracial na luta contra o racismo. In.: SOUSA, Cynthia Pereira de e CATANI, Denice Bárbara (orgs). **Multiplicadores culturais: projetos de formação e trabalho escolar**. São Paulo: Escrituras Editora, 2007.

OLIVEIRA, Maria Anória de J. **Negros personagens nas narrativas literárias infanto-juvenis brasileiras: 1979-1989**. 2001, Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação da UNEB, Salvador, 2003.

ROSEMBERG, Fúlvia. **"Discriminações ético-raciais na literatura infanto-juvenil brasileira"**. Revista Brasileira de Biblioteconomia. São Paulo, 1979.
SILVA, A. C. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: CED, 1995.

SILVA, Luís Inácio Lula da. Lei nº 10.639, De 9 de janeiro de 2003.Obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afrobrasileira na educação básica. Disponível em: http://www.afroeducacao.com.br/images/stories/artigos/10639.jpg. Acesso em 31 de julho,2015, 16:06.

SILVA, Tomaz Tadeu da**. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SOUZA, Maria Elena Viana. **Construção da identidade dos alunos negros e afrodescendentes: Alguns aspectos**. UNIRIO. GT: Afro-Brasileiros e Educação/ n.21.

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

EXPERIÊNCIA DE MEDICINA POPULAR DESENVOLVIDA POR MULHERES NEGRAS, NO PÉ DA SERRA DO ARARIPE EM CRATO CEARÁ

Maria Aparecida do Nascimento[92]
Ana Cristina do Nascimento[93]

RESUMO:

O presente artigo tem como objetivo, apresentar uma experiência vivenciada por um grupo de mulheres, do sítio Chico Gomes(zona rural de Crato- CE), as meizinheiras, que através do conhecimento oriundo de seus ancestrais, realizam práticas de saberes populares em saúde, e nos remetem a uma reflexão sobre a nossa relação com a natureza, bem como sobre o conceito de saúde. É um trabalho de abordagem qualitativa, os dados foram coletados a partir de relatos orais com quatro meizinheiras. Como principais resultados podemos apontar, a importância da valorização dos saberes populares que são passados através das gerações, mantendo viva a tradição da medicina popular, disseminando produtos e técnicas utilizados pelos nossos ancestrais, como forma de amenizar ou curar algumas "mazelas" do nosso corpo. De acordo com os relatos é uma prática que faz bem não apenas para quem utiliza os remédios produzidos pelas meizinheiras, mas também tem dado um empoderamento a quem os produz. Consideramos um trabalho relevante, pois contribui com discussões sobre as práticas de saúde realizadas por mulheres negras.

Palavras- chave: Mulher Negra. Medicina Popular. Saúde.

[92] Professora da Educação Básica no Município de Crato - CE. E-mail: manascimento68@yahoo.com.br
[93] Graduanda em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri- URCA. E-mail: tininhacg@gmail.com

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

LENDAS E TRADIÇÕES CONTADAS PELOS POVOS DO QUILOMBO DA SERRA DO EVARISTO – BATURITÉ – CE

Maria Josiane Martins Ribeiro[94]
Anna Erika Ferreira Lima[95]
Ezequiel Andrew Ângelo Barroso Vieira[96]
AntoniaThayres Maciel do Nascimento[97]

RESUMO:

O saber tradicional e a voz de um sujeito individual caracterizam o conhecimento coletivo de um povo. Nenhuma sociedade constrói o presente e alicerça o futuro sem compreender sua cultura e sem explorar o significado de sua história. Logo, esse artigo vem salientar que os conhecimentos tradicionais quilombolas fazem parte de uma cultura secular. E que passamos a criar e recriar costume a partir das práticas e tradições do meio onde vivemos, e assim tornando o imaterial algo admirável e curioso. Onde o que fica vivo é o reflexo do que é transmitido e relembrado. Partindo desse ponto de vista, a conscientização da importância de patrimônio imaterial e da complexidade envolvida na definição dos seus limites e proteção é de fundamental diligência, pois tudo que vai sendo esquecido e perdendo a prática acabará deixando uma sociedade sem seus valores culturais. Cabe a esse artigo a objetividade de transcrever as lendas e tradições dos povos da Comunidade Quilombola da Serra do Evaristo Baturité-CE a partir de pesquisas de campo. Com intuito de preservar e difundir o patrimônio cultural imaterial e reproduzir o que ainda permanece e o que se tornou ausente por esses remanescentes de quilombo. Selecionamos para nosso estudo:um levantamento bibliográfico, trabalhos de campo, entrevistas semi-estruturadas, relatórios de campo e registros fotográficos. Focalizando na investigação das principais lendas vivenciadas,discorrendo sobre os nomes citados das lendas e descrevendo os detalhes de experiência. E assim, incentivar a comunidade supracitada a manter preservada sua diversidade étnica, cultural e social.

Palavras-chave: Quilombo. Cultura. Lendas.Tradição.

[94] Graduanda em Tecnologia em Hotelaria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará- IFCE - Campus Baturité, bolsista PAPEX josianemartins98@gmail.com
[95] Professora Dr. em Geografia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE – Campus Baturité, Bolsista PROAPP-IFCE annaerika@gmail.com
[96] Graduando em Tecnologia em Hotelaria doInstituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará-IFCE - Campus Baturité, bolsista PAPEX andrewangelo21@hotmail.com
[97] Graduanda em Tecnologia em Hotelaria doInstituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará-IFCE - Campus Baturité, bolsista PROAPP-IFCEthayresmaciel@gmail.com

ISSN: 2448-0495

INTRODUÇÃO

O ser tradicional surge a partir de experiências e lutas que um grupo passa a traçar com sua sobrevivência e absorvência de saberes. O desenvolver de conhecimentos pode ser o elemento principal de comunidades tradicionais e, especificamente,de povos quilombolas, pela maneira que passam a descobrir através das necessidades as diversas formas de estarem se modificando ou preservando seus valores.

Assim, o presente artigo vem abordar o quanto essas comunidades tradicionais são importantes para a compreensão da importância do patrimônio cultural imaterial de uma localidade que, enquanto quilombolas, passaram e permanecem a construir uma simbologia marcada pela liberdade, resistência e autonomia de seus esforços e trabalho intenso.

Os saberes tradicionais se constroem e se reconstroem todos os dias, é como uma ordem numérica inacabável por ter sempre um sucessor e um antecessor. Fica claro o papel do homem como membro detentor de identidade própria que pode e deve está sempre transmitindo seus conhecimentos.Nesse contexto, refletimos que comunidade tradicional é o conviver entre os indivíduos diferenciados que agregam valores uns aos outros, efetuando uma construção de práticas e características de seu local.

Vale ressaltar que o conceito de quilombo foi cunhado pelo Conselho Ultramarino que, em 1740, reportando-se ao rei de Portugal, valeu-se da seguinte definição:"toda habitação de negros fugidos, que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados e nem se achem pilões nele". (p.3) Este conceito perpetuou-se como definição clássica até a década de 1970, influenciando diversos estudiosos. (SCHMITT; TURATTI; CARVALHO,2002.

Tradições e costumes são saberes que auxiliam no engrandecimento de uma localidade e de um povo. E o questionamento que se faz nesta pesquisa trata das formas como esses conhecimentos são difundidos e preservados pelos sujeitos entrevistados, e quais são as lendas identificadas no quilombo? Por que ainda não existe um calendário para os eventos tradicionais da suposta comunidade Quilombola da Serra do Evaristo Baturité-CE ? O que existe ou existiu de tradições no Quilombo ?

Os saberes das comunidades tradicionais são o objeto de análise desse artigo, e tem como principal objetivo promover a valorização desses saberes, visto que se pode deduzir que é saberes de uma cultura refletida de experiências.Logo a partir de noções do que é cultura imaterial e no que se tem de histórias para transmitir, nasce o cuidado em preservar e difundir o patrimônio cultural da comunidade Quilombola da Serra do Evaristo-Baturité - Ceará.

ISSN: 2448-0495

Nesse sentido, a presente pesquisa é parte integrante do Projeto de Extensão intitulado "Tecendo Redes – Formação de COM-VIDAS[98] no quilombo da Serra do Evaristo", desenvolvido pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFCE – Campus Baturité).

Nesse contexto, cresce uma preocupação quanta a preservação da rica cultura imaterial que se encontra presente por histórias contadas pelos remanescentes de Quilombo da Serra do Evaristo. Perante que são transmitidas de forma oral, as lendas acabam modificando-se com o decorrer do tempo através de um processo de incorporação de novos valores e da própria reelaboração individual e coletiva, adquirem novas roupagens, mas na maioria das vezes não perdem o seu eixo principal- a mensagem e a moral. Portanto, traçamos como objetivo principal uma transcrição das lendas contadas pelos remanescentes de quilombo que será agregada a própria comunidade. Fazendo um levantamento de pesquisas sobre o que são lendas e tradições? E o que os remanescentes de quilombos da comunidade supracitada possuem de lendas.

Há de se considerar, que as lendas são narrativas que enfeitam e caracterizam o lugar, acompanhadas de mistérios, assombrações e medo. Elas acompanham fatos e acontecimentos comuns, ilustrada por cenários exóticos e de curta extensão. Muitas vezes são fatos verídicos acrescentados de novos dados ou até mesmo recriados. Os moradores do quilombo da Serra do Evaristo transmitem as lendas de maneira misteriosa e sem muita explicação, pois a curiosidade é um dos fatores de originalidade própria desses remanescentes de quilombo.

METODOLOGIA

Como forma de aprofundar o conhecimento envolto a uma busca de lendas e tradições da comunidade quilombola da Serra do Evaristo-Baturité-CE.A metodologia apresentou etapas que consistiram em: 1)Levantamento Bibliográfico, a partir de obras de autores como: Littler(2010) e Lakatos (1995). Os quais foram essenciais para compreensão sobre Conhecimentos tradicionais para o Século XXI e Metodologia do trabalho científico.

Na segunda etapa, ocorreram os trabalhos de campo que totalizaram quatro, nos quais foram efetivadas entrevistas semi-estruturadas com sujeitos sociais do Quilombo. Segundo

[98] Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola – COM-VIDA, é uma nova forma de organização na escola e se baseia na participação de estudantes, professores, funcionários, diretores, comunidade. Seu principal papel é contribuir para um dia-a-dia participativo, democrático, animado e saudável na escola, criando uma agenda 21, promovendo o intercâmbio entre a escola e a comunidade.

ISSN: 2448-0495

Lakatos; Marconi (2010), neste tipo de entrevista, "o entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. É uma forma de explorar mais amplamente uma questão."(p.15). Não existe rigidez de roteiro e pode ser informal. Ressaltando desde o inicio que as entrevistas contem palavras esdrúxulas[99] e que as terminologias das falas dos entrevistados foram mantidas da maneira que foram transmitidas.

Vale ressaltar que optamos por preservar os seus nomes dos entrevistados, e quando citados, indicamos apenas pelas suas iniciais. Foram eles, A.R.deC., 47 anos, agricultor e contador de lendas e M.doS.F.C. de 49 anos professora e curandeira.

Nessa fase também foram elaborados relatórios de campo e anotações em caderneta como forma de registrar detalhadamente as lendas contadas, tanto audíveis como as sentidas, ademais, nessa fase ocorreram registros fotográficos.

1. **COMUNIDADE QUILOMBOLA DA SERRA DO EVARISTO**

A Serra do Evaristo (Mapa 1) está localizada á aproximadamente 6 km do centro de Baturité, vivendo nesta localidade um total de 150 famílias e 564 habitantes. O acesso à comunidade é dado por vias de terra batida e com seguimentos de placas. A comunidade vem se desenvolvendo em torno de cinco famílias, os "Bentos", os "Soares", os "Vanâncios", os "Juliões" e os "Leandros". Os remanescentes do quilombo afirmaram que as terras são de herança familiar, o que fortalece a originalidade da cultura quilombola. As histórias dessas principais famílias acabaram ganhando uma relevância esplêndida pela forma que é mantidas e vivenciadas por seus hábitos e tradições.

[99]Significa esquisito, excêntrico, extravagante. (In: Dicionário Aurélio Buarque de Holanda Ferreira e J.E.M.M. Editores,Ltda.-1998; p.265)

ISSN: 2448-0495

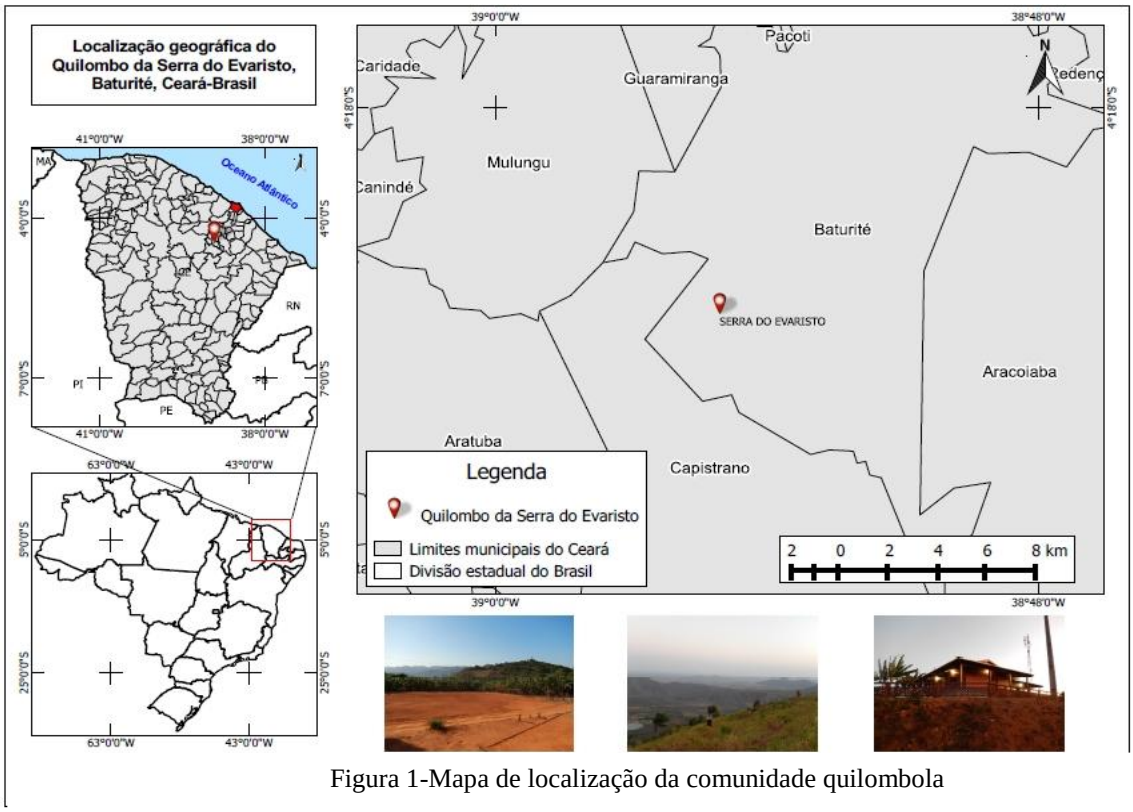


Figura 1-Mapa de localização da comunidade quilombola

Fonte: Laboratório de Cartográfia (LABOCART- UFC) (2014)

2. CULTURA IMATERIAL: VOZEZS E RALATOS DOS SABERES LOCAIS NO QUILOMBO DA SERRA DO EVARISTO –BATURITÉ– CEARÁ

Em uma entrevista semi-estruturada com Sr. A.R.deC. ,(47 anos), agricultor, casado, católico, pai de duas filhas, quilombola e considerado uma das liderança da comunidade. Foi indagado o que ele entende como tradição? O mesmo respondeu: "Tradição, tradição eu compreendo assim, tudo aquilo que faz parte da vida da família e que vai sendo transmitindo pros filhos, netos e bisnetos né!? Eu acho que desde da forma de trabalhar, da forma religiosa, da forma de se comunicar com o filho."Entrevista realizada em 22 de Abril de 2015.

O conhecimento tradicional pode ser entendido como "o conjunto de saberes e saber-fazer a respeito do mundo natural e sobrenatural, transmitido oralmente, de geração em geração" e somente pode ser corretamente interpretado dentro do contexto cultural em que é gerado (DIEGUES; ARRUDA, 2001, p. 31).

ISSN: 2448-0495

O Sr A.R.deC. relata que as lendas das quais tem escritas são uma mistura do que já ouviu de experiências cotidianas de seus ancestrais. "... tem assim um pouco de alguma coisa que escuto de uns e de outros, geralmente eu escuto de alguém né, porque eu mesmo não vivenciei ainda nenhuma dessas lendas". Entrevista realizada em 22 de Abril de 2015.

O sujeito faz parte da cultura imaterial a partir do momento que expõem através de sua voz dos gestos e atitudes as tantas histórias que vivência ou que acaba adquirindo dos seus antepassados, entretanto constrói uma ligação do saber do sujeito ao sujeito do saber. Onde tudo o que se sabe se transforma no que o sujeito pode ser, ou no que ele pretende delimitar que vai ser. Constrói uma personalidade individual e coletiva.

3. RELATOS DE LENDAS E TRADIÇÕES

Ao perguntar para o Sr. A.R.deC. ,qual tradição ainda é mantida na comunidade e se existe alguma que foi modificada? O mesmo responde que discorre desse assunto no texto que escreveu em seu caderno de anotações, e que tem como título **"**Memória De Um Povo". Onde se expressa da seguinte forma:

> O que quero relatar é um costume de um povo que viveu em um passado não muito distante, coisas que estão ligadas a religiosidade, a tradição deste povo.Semana Santa: O povo vivia a Semana Santa de maneira muito séria. Um momento que acreditava que se nos "dias grandes", especialmente na sexta-feira santa não podia tomar banho, varrer a casa, cortar lenha ou fazer qualquer outro trabalho. Acreditava este povo, que se, por exemplo, cavasse o chão e terra gemia. Se tirasse leite da cabra ou da vaca sairia sangue... (Sr. A.R.deC. , 47 anos,Entrevista realizada em 22 de Abril de 2015.)

A partir da entrevista realizada com o contador de lendas e tradições A.R.deC. pode-se captar uma singela reflexão que o mesmo fez ao dizer que as gerações atuais estão totalmente modificadas. A.R.deC. chega a comentar que o motivo causador é exclusivamente a globalização e a rapidez de acesso a diversas informações e explica que antes não se tinha rádio ou muito menos fone de ouvidos para se ouvir músicas e se atualizar dos acontecimentos, porém nos dias atuais seus filhos e netos aparecem com aparelhos tecnológicos que o assustam. E acrescenta sua reflexão de maneira crítica, pois justifica que com essas tecnologias nenhum jovem consegue sentir interesse em ouvir histórias contadas ou de ler livros.

ISSN: 2448-0495

3.1 "TRADIÇÃO QUE APRENDI COM A MINHA FAMILIA"

A SraM.doS.F.C, 49 anos, casada.mãe de três filhos, Quilombola e a maior representante de curandeiras da comunidade da Serra do Evaristo. É professora e também trabalha na produção de garrafadas, pomadas, xaropes, etc. Ao perguntar a Sra.M.doS.F.C com quem aprendeu a produzir medicamentos caseiros a mesma respondeu que" É uma tradição que eu via minha mãe e minha "vó" fazendo**.** Sempre a gente usou nossos xaropes caseiros, éramos sete irmãos e minha mãe nunca levou a gente pro médico, curava a gente só com esses remédios caseiros "mermo" ".

No decorrer das entrevistas foi possível perceber que cada conhecimento desses remanescentes de quilombo é uma forma de está sempre relembrando e tentando deixar viva a tradição dos seus ancestrais. O ato de lembrar e compartilhar entre todos da comunidade faz com que seus valores culturais se fortaleçam cada vez mais. Seguindo em uma conversa bem integrativa com os moradores do Quilombo da Serra do Evaristo o Contador de lendas e tradições A.R.deC. relata a lenda da MANGUEIRA DO FATO e diz que nos dias atuais essa lenda é relembrada por qualquer um que passar por as terras onde a família dos Soares reside.

> Havia uma mangueira na beira da estrada que dava acesso aos Soares.Era uma descida muito inclinada. No meio da ladeira ficava a chamada Mangueira do Fato. Por que esse nome? Ao andar por lá mesmo que andasse devagar não conseguia por causa da ladeira. A Mangueira era grande e cobria uma área grande a ponto de escurecer toda a estrada até mesmo nos dias de sol quente. Passar embaixo da mangueira à noite era impossível enxergar o caminho...Para algumas pessoas, contava em seu relato que ao passar embaixo da mangueira ouviram cair de cima daquela árvore algo mole como fato (vísceras) algo mole. As pessoas se apavoravam e se arrepiavam todo, e metiam o pé na carreira. Ainda nesta mesma estrada, ao descer, também acontecia outro fato que deixa muita gente espantada. Tratava-se de um pilão que descia rolando ladeira a baixo quando alguém passava por lá....Ela foi destruída em 1980, Ficou só a lembrança de que naquele lugar havia essa mangueira que foi chamada pelo os que a conheceram como "Mangueira do Fato". (Sr. A.R.deC. , 47 anos,Entrevista realizada em 22 de Abril de 2015.)

A partir da coleta de informações e das entrevistas semi-estruturadas foi possível o acesso ao caderno pessoal de anotações das lendas e tradições do remanescente de quilombo Sr. A.R.deC . E assim foram levantadas 6 lendas de origem própria do quilombo. O mesmo deu suas opiniões quanto às tradições que não prevalece mais na comunidade e as modificações que acabam ocorrendo. E enquanto as lendas ele afirma que são de originalidade de todos que naquele quilombo reside.

ISSN: 2448-0495

Ademais, por meio dessa sondagem de informações também foi possível construir uma tabela com as celebrações que ocorrem durante o ano na comunidade quilombola. Abaixo segue a tabela mostrando o inventário dito pelas lideranças da Serra do Evaristo.

MESES	CELEBRAÇÕES
Janeiro	Celebrações dominicais (missas nas casas) sem padre e com cantos.
Fevereiro	Preparação para Semana Santa
Março	Semana Santa que ocorrem entre quinta a sábado.
Abril	Celebração de missas
Maio	Celebração do mês mariano, realizações de terços para nossa senhora da Conceição (Padroeira da Comunidade da Serra do Evaristo)
Junho	Festejo religiosos e folclóricos, festejo para São João com quadrilhas e dança de Forró pé de serra.
Julho	Celebrações de Missas na Igreja da Comunidade.
Agosto	Celebrações de Missas aos domingos
Setembro	Celebração e meditação do mês da bíblia
Outubro	Missas para o Santo de São Francisco com nove novenas no mês.
Novembro	Celebrações do dia da Consciência Negra
Dezembro	Natal em família com dramatizações teatraisdos povos quilombolas para o festejo do nascimento de Jesus Cristo.

Tabela 1- Celebrações que a Comunidade Quilombola da Serra do Evaristo realiza durante o ano.

Fonte: Elaborada pelo Autor (2015)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que as lendas contribuem para a formação cultural de um povo, na medida em que edificam a maneira de viver, seja na sua moral ou na sua forma de agir através dos hábitos, costumes e até mesmo pela linguagem própria de cada região. Logo, a partir das visíveis expressões culturais da comunidade Quilombola da Serra do Evaristo Baturité-CE pode-se perceber o quanto esses remanescentes de quilombo tem a ser explorados de cultura imaterial e material.

É possível detectar o conhecimento individual e coletivo de todos os remanescentes desde as tradições de algumas datas importantes ou até mesmo pelo saber e a criatividade de

ISSN: 2448-0495

inventar e reinventar histórias de cunho próprio. Durante as pesquisas de campo, com os remanescentes da comunidade Quilombola pode-se perceber o quanto estão preocupados com a cultura de seus ancestrais, pois a geração contemporânea não está tendo tanta dedicação e cuidado quando se trata da aprendizagem de experiências e tradições. Ressaltam que nada do que sabem tem conservado de maneira oficial como em livros, por exemplo, pois existem lendas que são anotadas em cadernos pessoais e tradições que são mantidas de maneira provisórias e sem data fixas, assim a necessidade de preservação vem surgindo ao decorrer do tempo em que alguns integrantes da comunidade vão falecendo.

Com base em reflexões do convívio com a comunidade quilombola, surge a percepção de que seria importante resguardar saberes e fazeres como patrimônio de um povo, e que deve ser motivo de interesse do coletivo de uma comunidade, cidade, estado ou país. Pois é a partir dessa maneira de preservação que surgirá a segurança de que o do tempo não será motivo de preocupações para apagar memórias.

REFERÊNCIAS

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano1. artes de fazer.** Petrópolis: Vozes, 2000.

LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Maria de Andrade. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo, 1995.

LARROSA,JorgeBondía Disponível **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**.em<http://www.miniweb.com.br/Atualidade/INFO/textos/saber.htm> Acesso de 28 de Abril de 2015

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução Irene Ferreira Bernardo Leitão Suzana. Campinas: Unicamp, 2003.

LITTLER, Paul. E. (Org). **Conhecimentos tradicionais para o Século XXI: etnografias da interficientificidade.** Anablueme, São Paulo, 2010.

ROCHA JÚNIOR, Deusdedith Alves. **O território do cotidiano**. Padê: Estudos em Filosofia, Raça, Gênero e Direitos Humanos, Brasília, v.1, p.17-31, 2006.

SCHMITT, Alessandra; TURATTI, Maria Cecília Manzoli.C. M.; CARVALHO, M.C.P.de. **A atualização do conceito de quilombo: identidade e território nas definições teóricas.** Ambiente e Sociedade. Campinas, jan/jun 2002, nº 10.

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

ERVAS DE TRADIÇÃO: USO E CRENÇAS NO QUILOMBO DA SERRA DO EVARISTO-BATURITÉ-CE

Maria Josiane Martins Ribeiro[100]
Anna Erika Ferreira Lima[101]
Melissa Helena Andrade Campos[102]
Nayendra Silveira Rodrigues[103]

RESUMO:

A prática de saberes populares são características difundidas a partir de tradições e vivências que permeiam as comunidades tradicionais. É o caso da comunidade quilombola da Serra do Evaristo Baturité- CE. Recorrer a uma medicina alternativa é impulsionada pela dificuldade de acesso a equipamentos de saúde por parte de grupos sociais em situação de vulnerabilidade. Assim, solucionar enfermidades por meio de medicamentos caseiros torna-se rotina entre esses grupos, sendo visível a percepção da existência de crenças e orações por trás dessa produção. Logo, realizou-se um levantamento bibliográfico e, por meio de entrevistas semi-estruturadas com relatórios de campo e registros fotográficos, foi possível ter o conhecimento das crenças que os curandeiros utilizam ao criar medicamentos envolvendo ervas como alfavaca, arruda, cidreira, eucalipto, malvarisco, hortelã, Romã, matruz e folha de pião roxo as quais, segundo os remanescentes de quilombos, são tradições de gerações. Posteriormente, analisando seus usos e a sazonalidade que ocorre na produção e na importância de manutenção destes saberes para sua conservação ambiental.

Palavras-chave: Quilombo, Saber tradicional, Ervas, Crenças

[100] Graduanda em Tecnologia em Hotelaria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará- IFCE - Campus Baturité, bolsista PAPEX josianemartins98@gmail.com
[101] Professora Dr. em Geografia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE – Campus Baturité, Bolsista PROAPP-IFCE annaerika@gmail.com
[102] Graduanda em Tecnologia em Hotelaria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará- IFCE - Campus Baturité, bolsista PAPEX melissandradeofc@gmail.com
[103] Graduanda em Tecnologia em Hotelaria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará- IFCE - Campus Baturité, bolsista PAPEX nayendra_19@hotmail.com

ISSN: 2448-0495

INTRODUÇÃO

Vivemos uma sociedade marcada por problemas sociais, assim podemos abordar que a globalização é anunciadora do fim do sistema nacional enquanto núcleo das atividades humanas organizadas, influenciando e alterando a cultura, os modos de produção, a economia e a organização de um povo, impondo uma cultura considerada superior, a cultura de um povo rico, soberano e economicamente desenvolvido. (SANTOS, 2002). Muito embora possamos fazer uma vinculação à sociedade de risco abordado por Beck (1995) que considera a fase moderna em que os riscos sociais, políticos, econômicos e individuais tendem a escapar das instituições que buscam o controle e a proteção da sociedade industrial.

A partir do difícil acesso a mudanças causadas pela globalização podem-se identificar diversos grupos sociais que usam de conhecimentos tradicionais para resolver seus problemas de saúde, educação, políticos, econômicos e individuais. Sabe-se que os quilombolas carregam consigo praticas e costumes de seus antepassados, permanecendo costumes como à prática do uso de ervas medicinais como uma alternativa para cura e tratamento de suas enfermidades. As pessoas da comunidade conhecem perfeitamente as ervas que utilizam, sabendo inclusive as enfermidades para a qual a planta é utilizada. Sempre visando à manutenção da tradição e do conhecimento a cerca de ervas medicinais conservadas pela comunidade.

Diante da expansão do processo de globalização e o crescimento da indústria farmacêutica, ainda é possível identificar núcleos de resistência a esse processo como é o caso do quilombo da Serra do Evaristo, onde parcela significativa dessa comunidade não se utiliza de medicamentos industrializados para tratar os males de saúde que acometem esse grupo social. O questionamento que se faz nesta pesquisa trata, especificamente de identificar quais ervas serão utilizadas para essa medicina alternativa? Existe sazonalidade na forma de preparo? Quais as crenças e orações que existem por trás da confecção de cada medicamento?

O uso de ervas medicinais é uma alternativa acessível de tratamento e prevenção de doenças. A necessidade de ter uma solução para tratar enfermidade faz com que a comunidade Quilombola da Serra do Evaristo recorra a saberes tradicionais por motivos de dificuldade ao acesso de medicamentos industrializados ou por inacessibilidade por conta das distâncias e até mesmo por opção, situação que baseia nossa pesquisa. Vale ressaltar que muitos moradores desse

ISSN: 2448-0495

Quilombo procuram as curandeiras por motivos de fé surgidos envolto a esses medicamentos criados por ervas, que parte do uso dos mesmos ao acompanhamento da crença de rezas.

Visando a manutenção da tradição e do conhecimento a cerca de plantas medicinais trazidas e conservadas pela comunidade, o presente trabalho teve por objetivo analisar seus usos e a importância deste conhecimento para a conservação ambiental, bem como para a preservação do conhecimento tradicional dessas populações. E especificamente descobrir as principais ervas da comunidade quilombola supracitada, conhecendo melhor as tradições e os métodos de produção dos medicamentos caseiros focando posteriormente as crenças que envolvem cada elemento de cura.

A pesquisa hora apresentada, surgiu a partir do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFCE – Campus Baturité). Que é constituído por Grupos de Ensino, Pesquisa e Extensão através de Portaria, voltados para o direcionamento de estudos e ações para as questões étnico-raciais.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento da pesquisa, foram estabelecidas etapas que versaram sobre: 1) Levantamento Bibliográfico, no qual utilizamos autores como: Lakatos, Santos, Little, Ferreira, Loyola, os quais foram essenciais para discussão de conceitos como: Globalização, Metodologia do trabalho cientifico, Saber e medicina popular, conhecimentos tradicionais, cultura da medicina alternativa, curandeirismo;2) entrevistas semi-estruturadas, registros fotográficos e relatórios de campo.

A partir de visitas a comunidade quilombola da Serra do Evaristo Baturité-Ceará foi possível realizar entrevistas semi-estruturadas contendo momentos de práticas dos usos das ervas em que os remanescentes utilizam para curar suas enfermidades devido à carência de postos de saúde.

Para tanto, optou-se por serem abordadas entrevistas despadronizadas ou não estruturadas (semi-estruturadas). Nestes casos, segundo (LAKATOS; MARCONI, 2010) “o entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. É uma forma de explorar mais amplamente uma questão. Em geral as perguntas são abertas e podem ser respondidas dentro de uma conversação informal, seguindo-se apenas um

ISSN: 2448-0495

roteiro pré-estabelecido. (p.15). Não existe rigidez de roteiro. Podem-se explorar mais amplamente algumas questões, podendo ser informal.

Na segunda etapa, ocorreram os trabalhos de campo que totalizaram quatro, nos quais foram efetivadas entrevistas semi-estruturadas com sujeitos sociais do Quilombo da Serra do Evaristo que ajudaram significamente em toda pesquisa, relatórios de campo e anotações em caderneta como forma de registrar detalhadamente as situações vivenciadas, tanto audíveis como as sentidas, ademais, nessa fase ocorreram registros fotográficos.

Inicialmente foi efetuada uma coleta de informações com os moradores do quilombo da Serra do Evaristo Baturité-Ceará, onde citaram nome de membros da comunidade que são curandeiras. Logo, com o intuito de absorver um conteúdo através desses detentoras de sabedoria, foram reservados dias e horários adequados para o acontecimento das entrevistas.

E para a construção do artigo, abrangeremos elementos descritos referenciais no Quilombo. Vale ressaltar que optamos por preservar os seus nomes, e quando citados indicados apenas pelas suas iniciais. Foram elas M.N.daS.F, 27, estudante e curandeira; M.doS.F.C, 49 anos, professora e curandeira; e M.A.daS.F.B, 30 anos, agricultora e curandeira.

1. GERAÇÕES DA CURA; A FÉ ATRAVÉS DAS CRENÇAS

Figura 1: Entrevista com as curandeirasM.N.daS.F., M.do.S.F.C. e M.A.da.S.F.B.

Fonte: ANDRADE,2015.

A figura acima mostra as curandeiras da comunidade quilombola Serra do Evaristo Baturite-CE onde, da esquerda para a direita está M.N.daS.F., M.do.S.F.C. e M.A.da.S.F.B .

M.N.daS.F., tem 27 anos, estudante e solteira. Seguindo tem a M.do.S.F.C, 40 anos, casada e mãe de três filhos, uma das lideranças da comunidade, professora, agricultora e trabalha

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

na produção dos medicamentos caseiros, garrafadas e xaropes. Do lado direito da imagem está M.A.da.S.F.B.30 anos, casada, agricultora, sobrinha de M.do.S.F.C. e ajuda na confecção dos medicamentos.

As práticas de curandeirismo fazem parte da tradição cultural da comunidade Quilombola da Serra do Evaristo Baturité- Ceará, pois segundo os remanescentes desse quilombo além do uso das ervas para criação dos medicamentos é agregado de cunho essencial crenças e saberes religiosos. Ademais é valido ressaltar que o ato de curar, ou seja, o dom é um elemento de fundamental importância e valorização no quilombo.

Os conhecimentos tradicionais, porém, se expressam em milhares de diferentes sistemas, cada um com coordenadas culturais e rituais especifica, em vez de um sistema unitário. Cada sistema de conhecimento tradicional está vinculado a um povo ou grupo social específico e tem sido elaborado em contextos históricos e biofísicos distintos, desenvolvendo tecnologias particulares e constituindo-se em tradições próprias. (LITTLE,PAUL,E 2010, p.13)

1.1 ERVAS MEDICINAIS E O DESVELAR DE COSTUMES TRADICIONAIS

Figura 2: Ervas medicinais alfavacas, folha de pião, malvarisco e hortelã.

Fonte ANDRADE, 2015.

No lado esquerdo superior da imagem é mostrada a alfavaca, é indicada para problemas respiratórios “pra quem tem problema de sinusite só faz cheirar [...] não bebe porque faz mal” A

ISSN: 2448-0495

imagem seguinte é da Folha de pião, é utilizada na hora da reza "Só o pião roxo e a vassorinha, que é pra reza." No canto inferior direito está a hortelã, que é bastante conhecida na cura de resfriado e "pra verminose do estomago também." Por último, no canto inferior esquerdo está o malvarisco,"que é a planta mais conhecida do nossos antepassado que usava para expectorante" é também utilizado na cura de ovário inflamado.

Em um dos momentos da entrevista a Sra. M.doS.F.C comenta a respeito da fé envolvida perante a criação dos medicamentos através das ervas.

> É tão comprovado que é através mesmo da fé das pessoas que quando chega alguém pra comprar, já é fazendo um monte de pergunta, se serve mesmo, ai eu de uma maneira bem delicada, vou explicar que tudo é através da fé, você tomar um remédio, você tem que ter fé pra receber a cura. (M.doS.F.C, 49 anos, Entrevista realizada em 12 de Maio de 2015)

Saber desenvolver um medicamento ou até mesmo um tempero através dos recursos naturais é a maneira mais demonstrativa de transmitir como os ensinamentos tradicionais se perpetuam e originam uma sociedade, e segundo relatos das entrevistadas, é o que ocorre com elas e inúmeros residentes da comunidade quilombola.

Segundo Ferreira (1993, p.157), curandeiro é "o que cura por meio de rezas e feitiçarias", e curandeirismo é "a atividade ou conjunto das práticas dos curandeiros." Por tanto, considerou-se curandeiro aquele que diz curar por meio de rezas e/ou benzeduras, feitiçaria , chás, raízes e garrafadas e curandeirismo todas essas práticas.

2. O QUE AS ERVAS PROPOCIONA... A CURA NO QUILOMBO DA SERRA DO EVARISTO

Foram citados 28 tipos de ervas que são utilizadas como remédios, ressaltando que algumas foram indicadas mais de uma vez, mas contabilizaram da mesma forma, pois a indicação terapêutica é distinta.

Abaixo segue a tabela mostrando o inventário dito pelas lideranças da Serra do Evaristo as ervas mais importantes dividindo-se em nome popular (em ordem alfabética), parte utilizada/forma de preparo, nome científico,indicação terapêutica e crença utilizadas.

NOME POPULAR	PARTE RETIRADA/ FORMA DE PREPARO	NOME CIENTÍFICO	INDICAÇÃO TERAPÊUTICA	CRENÇAS UTILIZADAS
Agrião	Folhas/chá	*Nasturtiumofficinale*	Ovário inflamado, rouquidão.	Reza pedindo cura a Nossa Senhora das Graças
Alfavaca	Folhas/ chá	*Ocimumbasilicum*	Problemas renais, má digestão, febres, tosses, rinite, cãibra do estômago, catarro, enxaqueca, garganta, gases, gastrite, gripe, náuseas, vômitos e infecções intestinais.	Orações pessoais das curandeiras
Arruda	Flores e folhas/ chá	*Rutagraveolens L*	Afecção dos rins, azia, asma brônquica, bexiga, dermatite, dor intestinal, enxaqueca, fígado, gases, gota, hemorroidas, inchaço nas pernas, incontinências urinárias, insônia, menstruação escassa e verme.	Orações para o anjo da guarda
Artemísia	Folhas/chá	*Artemisiavulgaris*	Anemia, enxaqueca, calmante.	Rezas concentradas em um ambiente silencioso
Babosa	Folhas/ mel	*Aloearborescens*	Todo tipo de câncer.	Concentração de orações entre o grupo de curandeiras.
Barro santo	Barro		Inchaço, desmanchar caroço e para dores musculares.	Rezas sem a presença de pessoas ou animais.
Boldo do Brasil	Folhas/ chá	*Plectranthusbarbatus* Andrews	Problemas de estômago	Rezas direcionadas apenas para barriga
Cajueiro roxo	Casca e cupim/ chá	*Anacardiumoccidentale*	Inflamação na garganta, regula a menstruação, mioma e cisto	Rezas para o anjo da guarda
Calêndula	Folhas e flores/pomada	*Calendulaofficinalis*	Infecções, cólicas menstruais, verrugas, acne.	Rezas no corpo durante 3 dias.
Cana de brejo	Folhas/ chá	*Costusspicatus*	Problemas na coluna	Rezas no corpo
Capim santo	Folhas/chá	*Cymbopogoncitratus*	Calmante	Reza concentrada em um ambiente silencioso
Casca da laranja	Casca/ chá	*Citrussinensis*	Calmante e para tosse	Orações pedindo proteção
Cidreira	Folhas/chá	*Melissa officinalis L*	Insônia, anemia	Orações pedindo guardam
Cordão de frade	Flores/pomada	*PhlomisNepetifolia*	Asma, bronquite, pedra na vesícula. Dores físicas.	Orações para o anjo da guarda
Doril	Folhas/chá	*Alternanthera brasiliana*	Analgésicas, depurativa, diurética, digestiva.	Oração para o anjo da guarda
Erva de Jabuti	Folhas/pomada	*Peperomiapellucida*	Inchaço e dores musculares	Rezas para o anjo da guarda acompanhado de rezas durante 3 dias.
Hortelã	Folhas/ Lambedor	*Menthapiperita L*	Verminose, prisão de ventre, alívio da tosse, anestésico para dores de cabeça e nas articulações, gripes, cólicas, gases.	Rezas para Nossa Senhora das Graças
Malvarisco	Folhas/ Xarope	*Plectranthusamboinicus*	Tosse, gripe e bronquite.	Reza no corpo
Mastruz	Folhas / chá	*Chenopodiumambrosioides L*	Problemas respiratórios, asma, bronquite, infecções.	Aplicação do medicamento rezando um "pai nosso"
Pião	Folha/ reza	*Jatrophagossypiifolia L.*	Tira mal olhado	Rezas para o anjo da guarda acompanhado de rezas durante 3 dias.
Romã, eucalipto, caroço de urucum e maná infantil	Folhas e frutos / xarope	-	Bronquite, crise de garganta	Rezas no copo
Terramicina	Folhas/chá	*Alternantheradentata*	Cura rouquidão e garganta inflamada.	Rezas na garganta
Tiri	Folhas e frutos/		Dores no corpo, como	Rezas para o anjo da guarda

Fonte: Elaborado por Martins, 2015.

ISSN: 2448-0495

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da grande biodiversidade de ervas utilizadas em benefícios da população Quilombola da Serra do Evaristo, Baturité-CE, o presente trabalho vem com o propósito de evidenciar as raízes culturais. Mostrando os principais remédios caseiros feitos por ervas, formulando, assim, um inventário de cada entrevistado classificados em tipo, parte utilizada, doença que cura e principalmente as crenças por trás desse processo de produção.

Assim, retratando o papel da "fé" na confecção dos produtos e na sua utilização, os membros entrevistados da comunidade enfatizam que a crença é o componente importante não somente na produção, mas principalmente na hora de usufruir os medicamentos. O ato de crer vindos de costumes antepassados permite algumas vezes o resultado em tempo inferior para curar as enfermidades.

Os remanescentes da comunidade quilombola da Serra do Evaristo ressaltam que nada do que sabem tem anotado, e a necessidade disso vem surgindo ao decorrer do tempo em que alguns integrantes da comunidade vão falecendo.Logo eles tentam o máximo possível estar repassando essas tradições, comentando os conhecimentos na única escola da comunidade, cujos desejos de muitos dos habitantes da Serra do Evaristo era que tivessem uma escola que os estudos fossem voltados também para suas culturas, que é para seguirem mantidas pelas próximas gerações.

REFERÊNCIAS

CASAGRANDE, A. ***Plantas medicinais e ritualísticas utilizadas pela comunidade do Morro da Cruz***, Porto Alegre – RS. 2009. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Departamento de Botânica, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Maria de Andrade. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo, 1995.

LITTLER, Paul. E. (Org). **Conhecimentos tradicionais para o Século XXI: etnografias da interficientificidade.** Anablueme, São Paulo, 2010.

LOYOLA, M. A. Médicos e curandeiros: conflito social e saúde. São Paulo: DIFEL, 1984. 198 p.

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

EDUCAÇÃO COMO FERRAMENTA PARA PROMOÇÃO DA INCLUSÃO SOCIAL NA COMUNIDADE NEGRA DE CAMARÁ E ESCOLA NÉLSON CARNEIRO EM AREIA-PB

Merlânia Lino da Silva[104]
Silvana Maria Soares Batista[105]
Raphael Cavalcante Paulo[106]
Marília da Silva Santos[107]
Ana Cristina Silva Daxenberger[108]

RESUMO:

A pesquisa caracteriza-se como pesquisa-ação com o objetivo de contribuir com o reconhecimento da identidade negra, e proporcionar às mulheres negras a compreensão de seus direitos e seus valores diante da sociedade. Foi desenvolvido em duas turmas da Escola Municipal Nelson Carneiro e com mulheres residentes na Comunidade Negra do Camará, ambos localizados na cidade de Areia/PB. As ações foram subdivididas em: a) aulas sobre a temática afrobrasileira na escola; b) entrega de cartilhas explicativas para mulheres na comunidade, sobre leis de proteção da mulher e saúde feminina. Após estas ações, dados de observações e registros nos permitem dizer que os alunos da Escola Municipal Nelson Carneiro nunca tiveram aulas sobre a temática e alguns mostraram certo preconceito com a cultura negra. Em relação às mulheres negras algumas tiveram uma barreira para receberem as informações, ora por falta de interesse, ora falta de tempo; as que se demonstraram mais interessadas pela temática tornaram-se educadoras para outras mulheres. O trabalho possibilitou o acesso à história afrobrasileira e aos conteúdos relacionados aos direitos e boa qualidade de vida das mulheres, contribuindo para minimizar a desigualdade social, que os acompanha ao decorrer da história.

Palavras-chave: Direitos das Mulheres – Relação étnico-racial – Lei 10.639/03

[104]Discente CCA/UFPB e-mail: merlaniaareiapb@gmail.com
[105]Discente CCA/ UFPB e-mail: silvana.soares2009@hotmail.com
[106]Discente CCA/UFPB e-mail: mariliaraphael@bol.com.br
[107]Discente CCA/UFPB e-mail: raphaelcavalcante44@hotmail.com
[108]Profa. Dra. do DCFS/CCA/UFPB e-mail: ana.daxenberger@gmail.

ISSN: 2448-0495

INTRODUÇÃO

A educação possui um papel muito importante no combate ao preconceito, e colaboradora da prática inclusiva. Conforme Paré afirma (2007), a educação formal coloca-se como um dos elementos mais importantes para que esta inclusão seja feita realmente efetiva, pois, apesar de não atingir toda a população do país, seus resultados têm reflexos no cotidiano e nos hábitos da população brasileira. Portanto, a educação formal, deve trabalhar a inclusão social dentro da escola, e no que diz respeito à educação quilombola, também deve incluir em seu currículo a temática afro-brasileira, fazendo cumprir o que diz a lei 10.639/03, em seu artigo 2, parágrafo 1:

> "§ 1 O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil". (Lei 10.639/03 art. 26 parágrafo 1)

A lei 10.639/03 pode ser implementada por meio de ações afirmativas. Segundo GEMAA (2011), as ações afirmativas são políticas focais que alocam recursos em benefício de pessoas pertencentes a grupos discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica no passado ou no presente. Trata-se de medidas que têm como objetivo combater discriminações étnicas, raciais, religiosas, de gênero ou de casta, aumentando a participação de minorias no processo político, no acesso à educação, à saúde, ao emprego, aos bens materiais, às redes de proteção social e/ou ao reconhecimento cultural. Neste caso, propiciar a inclusão da história da África dentro da escola, fazendo-a conhecida entre os alunos e valorizando-a no cotidiano escolar pode contribuir não somente na autoidentidade da população negra, como também na eliminação de prática raciais e preconceituosas presentes na escola. Para isto, o currículo escolar deve ser ressignificado para resgatar e discutir sobre as contribuições dos povos afrodescendentes na formação da sociedade brasileira, pois se percebe que ao falar sobre a identidade negra, ou sobre a África, em algumas situações é trazido preconceito e discriminação, pois o currículo escolar tem se pautado em um currículo eurocêntrico e hegemônico.

Características com o negro como escravo, indolente ou dócil, são características de uma história brasileira herdeira do passado escravocrata que o Brasil tem. Obviamente, não se deve deixar a escravidão de fora, ou mascará-la dentro da escola, mas discutir este tema de maneira crítica e trazendo a luta e a grande resistência dos negros em épocas difíceis são condições

ISSN: 2448-0495

para a reconstrução da história brasileira. Outros aspectos importantes que podemos também incluir no currículo escolar e que marcam a cultura brasileira é sobre as contribuições da população africana na alimentação, na religião, nas danças, cultura e etc.

Ao ressaltar esta grande contribuição, os alunos que são afrodescendentes se sentirão livres para se afirmar como tal, já que será para si retirada à imagem negativa que a sociedade impõe sobre seus antepassados. Sobre isso JESUS (2007) fala que a apropriação dos conhecimentos da história e cultura africana e afro-brasileira pelos alunos afrodescendentes, vem suprir um espaço na construção de suas identidades negras que foram silenciadas e recalcadas por práticas educacionais hegemônicas reprodutoras das relações de poder existentes na sociedade.

Diante disto, os direitos e reconhecimento deste povo foram por muito tempo silenciado. Dentro desse grupo existe o público feminino, composto por mulheres de origem afrobrasileira, e sabe-se que as mulheres em si já sofrem discriminações por causa de ações e ideais sexistas, que tornam o público feminino vulnerável ao preconceito e atitudes que desvalorizam a mulher. Quando esse sexíssimo é complementado pelo racismo a vítima se torna a mulher negra, pois o racismo constrói um ambiente de total desvantagem e desvalorização da mesma, que muitas vezes acabam sendo privada dos seus direitos e do acesso à saúde, que implica não só na ausência de doença, mas também na sua qualidade de vida.

A mulher negra, por sua vez, não é contemplada diretamente por uma política afirmativa, mas compartilha outras políticas na qual ela pode se incluir, como as ações afirmativas através das cotas pela identidade negra ou pela atribuição da Lei 11.340, ou Lei Maria da Penha que é comum para todas as mulheres. No entanto, como será demonstrado nas discussões a seguir, observamos que a mulher negra não está no mesmo contexto social que uma mulher branca, necessitando de ações mais consistentes, que possibilite o acesso à informação, direitos e saúde, pois pode se entender que a mudança na desigualdade social não vem apenas por uma ação do Estado, mas prioritariamente passa pelo reconhecimento do sujeito como peça integrante e modificadora desse contexto social.

As discussões a seguir estão voltadas a mostrar um panorama da mulher negra na sociedade, buscando compreender os aspectos relacionados com a saúde trabalho educação e direitos da mulher negra. A mulher negra, no Brasil, tem uma participação efetiva enquanto números censitários brasileiros. Segundo o IPEA (2013) através do Dossiê das Mulheres Negras do Brasil mostram que em 2009, do total de mulheres, 50% eram negras e 49,3% eram brancas. No entanto no Brasil ocorre uma situação na qual as desigualdades se organizam através de

ISSN: 2448-0495

características de sexo e raça. A desigualdade social está relacionada com diversos aspectos sociais, no acesso a educação, ao trabalho saúde e segurança.

> Ascender socialmente é algo muito difícil para a mulher negra, são muitos obstáculos a serem superados. O período escravocrata deixou como herança o pensamento popular, em que, elas só servem para trabalhar como domésticas ou exibindo seus corpos. (CHAGAS, 2009, p.2).

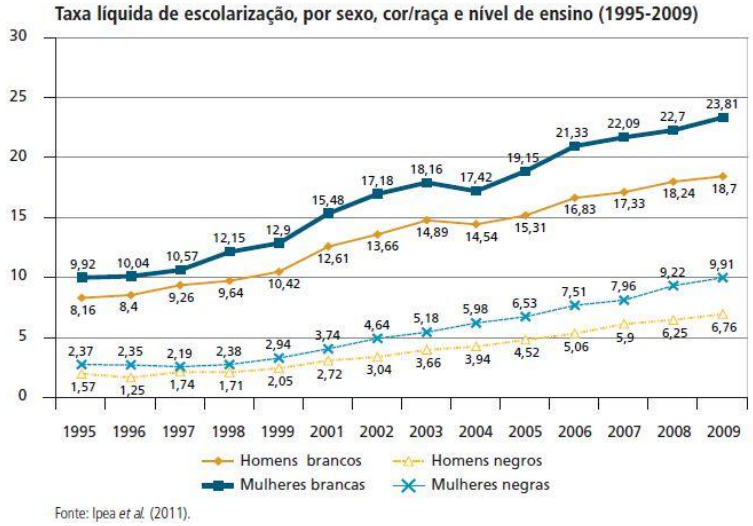
A ascensão da mulher negra no Brasil não significa superar o homem, pois o agravante da situação é a combinação do sexíssimo com o racismo. Nessa situação para a mulher negra superar as expectativas sociais, ela deve superar os desafios impostos por uma sociedade machista e preconceituosa, no qual o homem e mulher de cor branca estão afrente do homem e mulher negra respectivamente. O cenário fica ainda mais preocupante quando esse sexíssimo se alia ao racismo, esses dois criam um ambiente totalmente desfavorável, no qual a principal vítima é a mulher negra. O que os dados de pesquisa mostram é que a mulher negra, em diferentes segmentos sociais, sempre apresenta os priores de acesso aos direitos civis, sejam eles na educação, saúde, trabalho e outros.

Chagas (2009) nos mostra como as mulheres negras se encontram em termos atendimento médico básico sobre a saúde da mulher. Assim eles se expressa:

> "O percentual de mulheres negras que não possuem acesso ao exame ginecológico é 10% superior ao número de mulheres brancas; pesquisa de 2004 revela que 44,5% das mulheres negras não tiveram acesso o exame clínico de mamas, contra 27% das mulheres brancas; entre 2000 e 2004, a infecção por HIV/AIDS subiu de 36% para 42,4% entre as mulheres negras, enquanto na população feminina branca, a incidência de casos diminuiu, no mesmo período." (CHAGAS, 2009, p.3).

O fator saúde não está isolado dos demais, como renda e educação, pelo contrário, mulheres que tem a possibilidade de financiar um tratamento, consequentemente não aguardarão por vaga no setor público, que atende uma grande quantidade de pessoas, forçando a mulher a adiar algo que não pode ser deixado para depois, como por exemplo, o câncer de mama. A conquista do poder aquisitivo passa por conseguir um trabalho, para tal é necessário formação, para atender um mercado que está cada vez mais exigente. No que diz respeito à formação acadêmica percebemos que a desigualdade continua, como mostrado no gráfico abaixo, que trata sobre o desenvolvimento de matriculas no ensino superior avaliando sexo e cor/raça.

ISSN: 2448-0495



Fonte: Apud Dossiê das Mulheres Negras no Brasil, 2013

Neste gráfico é possível perceber que nos último quatorze anos houve um crescimento nas matrículas de nível superior. Ao mesmo tempo percebe-se que a característica de sexo e cor segue um perfil de desigualdade, no qual a mulher negra é vista sempre a margem de acesso ao ensino superior. As mudanças nesse contexto não significa apenas dar o direito, mas sim garantir o acesso, pois além de vencer a dominação dos homens ou das mulheres brancas à educação, a mulher negra por encontrar-se em menores condições econômicas que as demais populações brasileiras apresentam dificuldades de se manter no ensino superior. Por este motivo, políticas de inclusão social no ensino superior são urgentes e necessárias para proporcionar um futuro melhor às jovens negras.

O acesso aos direitos é comum a todos, no que dispõe os Direitos Humanos (1948) diz que "*Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade".* Com a evolução dos direitos almejamos a construção de uma sociedade igualitária, porém diferentemente dos direitos o modelo social caminha a passos lentos, preservando uma herança que nada contribui para a igualdade social. Mas, o que temos identificado ao longo da história brasileira é que as mulheres e jovens negros tem tido dificuldade em garantir o acesso a este direito básico.

Considerando isto, e acreditando no direito à educação e na construção de uma sociedade inclusiva, ações afirmativas de cunho libertador em termos de conhecimento sobre as

ISSN: 2448-0495

questões étnico-raciais foram oferecidos por meio de um projeto de extensão universitário realizado em uma escola municipal, na cidade de Areia/PB, que recebe alunos oriundos descendentes de quilombos e de comunidades negras comunidade denominadas Comunidade Negra do Camará e Comunidade Negra Senhor do Bonfim. Este projeto tinha como objetivo principal contribuir com o reconhecimento da identidade negra, e proporcionar às mulheres negras a compreensão de seus direitos e seus valores diante da sociedade em que vivem. Sendo assim, este artigo apresenta os resultados alcançados pelo projeto.

METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como pesquisa-ação com o objetivo de contribuir com o reconhecimento da identidade negra, e proporcionar às mulheres negras a compreensão de seus direitos e seus valores diante da sociedade. Foi desenvolvido em duas turmas do fundamental I da Escola Municipal Nelson Carneiro e com mulheres residentes na Comunidade Negra do Camará, ambos localizados na cidade de Areia/PB. As ações foram subdivididas em: a) aulas sobre a temática Afrobrasileira na escola; b) entrega de cartilhas explicativas para mulheres na comunidade, sobre leis de proteção da mulher e saúde feminina, as ações serão detalhadas a seguir:

Na escola municipal Nélson Carneiro as ações centralizaram-se em duas turmas do fundamental I, 5º e 2º ano, através de aulas com a temática afro-brasileira abordando temas como identidade e seu reconhecimento, preconceito racial, e diferenças culturais, além de destacar as grandes contribuições vindas dos negros escravos. Com imagens de pessoas diferentes em tamanhos e cor, além de dinâmicas e vídeos infantis educativos. Na turma do 2º ano, foi utilizada também a literatura infantil: Menina Bonita do Laço de Fita de Ana Maria Machado, que mostra para as crianças que suas características físicas são provindas de seus antepassados, pais, avós etc. Na sala do 5º ano a fim de fazer uma sondagem acerca dos conceitos que os alunos possuem em relação à cor branca e a cor preta, foi utilizado dois cartazes um branco e outro preto, e pediu-se para cada aluno escrever características que vem a mente quando se menciona estas cores. As atividades práticas foram importantes para problematizar o tema em debate e fazer as crianças pensarem e refletirem sobre o tema em estudo.

Na Comunidade Quilombola de Camará, no município de Remígio, estado da Paraíba, o trabalho de valorização e informação da mulher negra, no que diz respeito a sua saúde e seus

ISSN: 2448-0495

direitos, foram tratados através de entregas de cartilhas a domicilio, entregues por alunos do curso de ciências biológicas da UFPB/CCA. Foram feitas três visitas à comunidade, para conhecer o publico em sua maioria e conversar com as mulheres da região.

A metodologia consistiu na elaboração e distribuição de cartilhas que compreendiam os temas relacionados com a saúde e direitos da mulher tenho como base a lei 11.340/06 ou Lei Maria da Penha esclarecendo os tipos de violência que as mulheres estão sujeitas a sofrer, dentre elas a violência física e psicológica, voltado principalmente para a mulher negra. Ao que se refere à saúde da mulher, os temas foram voltados à câncer de mama e colo de útero, mostrado como fazer o autoexame da mama. A cartilha traz na maior parte de seu conteúdo imagens, que represente de forma objetiva o conteúdo discutido. A opção pelo uso de figuras foi à estratégia adotada para minimizar a barreira da informação, devido ao baixo índice de escolaridade das mulheres adultas da comunidade. Foram visitadas cerca de 15 casas, em cada casa, foram entregues duas cartilhas uma sobre a saúde e outra sobre direitos da mulher, além de se ter breve conversa sobre cada tem retirando duvidas que viessem a surgir.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante as práticas escolares na escola Nelson Carneiro, percebeu-se um grande interesse advindo dos alunos na temática, mostrando até desconhecimento de sua própria cultura, e que a escola não está abordando como deveria a historicidade afro-brasileira. No início das aulas, os alunos demonstravam grande preconceito com a cor negra, e cabelos crespos, afirmando ser feio e dando adjetivos pejorativos, mas com o passar das aulas alguns se reconheceram como negros, e de que a cor ou forma do cabelo não condiciona o ser bonito ou feio.

A literatura infantil ajudou as crianças a se imaginarem no lugar do personagem da história, e algumas crianças até se admiravam com a beleza da garota - personagem principal da história-, pois o comum era as mesmas admirarem e almejarem ser um personagem branco.

A temática do quadro branco e negro, como atividade prática para alunos do 5º ano mostrou que eles fixaram o conteúdo proposto, colocaram no quadro branco coisas boas, como limpeza, beleza, e também coisas ruins como feio, preconceito, etc. E no preto, algo como luta, resistência, beleza etc. Mostrando assim que houve um aprendizado sobre a questão da cor e a importância de se reconhecer com as características culturais presentes em cada um.

ISSN: 2448-0495

Quanto aos resultados alcançados com as mulheres da comunidade, podemos apontar que muitas resistiram participar dos momentos formativos, ora por falta de interesse, ora por falta de tempo. As poucas mulheres que quiseram participar as ações se tornaram formadoras entre elas, socializando os conhecimentos desenvolvidos nas atividades de extensão universitária.

Os grupos de trabalho com mulheres são fundamentais para fomentar reflexões sobre temas relacionados à saúde e, consequentemente, contribuem para o fortalecimento de uma organização que possa reivindicar seus direitos perante a administração pública. Como estas mulheres não estavam acostumadas a participar de momentos formativos propostos pelas ações extensionistas, viu-se a necessidade de ir até a casa de cada membro da comunidade e orientá-las sobre seus direitos. Para isto, as cartilhas escritas sobre a lei 11.340 ou Lei Maria da Penha, foram lidas, discutidas e debatidas pelos membros femininos das famílias e os executores dos projetos.

Além deste tema, a saúde da mulher, como o câncer de mama e do colo do útero também foram debatidos e foram explicados por meio ilustrativo que explicavam o como fazer o autoexame da mama e orientações de saúde. Outros tipos de doenças também foram discutidos, como as DSTs (doenças sexualmente transmissíveis) e AIDS.

No trabalho desenvolvido na comunidade os resultados mostram que as mulheres negras tiveram diversas reações ao receberem as cartilhas, algumas tiveram uma barreira para receberem as informações, muitas vezes causada pela falta de interesse, ou o receio de possuir a cartilha, e, ao mesmo tempo, outras receberam para entregar a uma vizinha que precisa das informações contidas nas cartilhas. Uma das mulheres negras da comunidade disse a seguinte frase: “eu não preciso, mas conheço uma vizinha que precisa saber disso, vou levar pra ela”. Dessa forma o trabalho passa não só pelo ato de informar, mas também pela ação de despertar nas mulheres da comunidade a noção sobre seus direitos. Algumas até desconheciam sobre a violência psicológica, achando esta ser algo normal, outras desacreditam da justiça Brasileira, algumas afirma que caso passassem por alguma violência iriam preferir aguentar violências dentro de casa, isto devido ao medo de impunidades e o seu marido/pai/irmão ameaçar sua vida. Não obstante, também foi debatido sobre o racismo e o sexíssimo presente na sociedade; o que nos permitiu constatar também que algumas dessas mulheres já sofreram situações veladas de racismos ou preconceito social.

ISSN: 2448-0495

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os alunos precisaram primeiro conhecer a temática para depois se afirmarem e respeitarem-se, mostrando assim a necessidade da prática da lei 10.639/03 dentro do cotidiano escolar. Os alunos ao serem estimulados a aceitar o colega por ele ser diferente e não apenas pela cor, mas por seus costumes, cultura, religião e etc., passaram a ver apelidos, ações discriminatórias como algo errado e preconceituoso, compreende que é necessária a valorização da cultura negra dentro da escola.

Houve uma desmitificação da imagem negativa do negro, e sim uma ressalva da imagem positiva, tendo o negro como símbolo de lutas e de grandes contribuições para a formação da sociedade brasileira.

Voltando o olhar para os direitos da mulher negra percebemos que em algumas situações as mulheres não possuem acesso às informações necessárias à boa qualidade de vida, logo como irão reivindicar acesso aos direitos se não possuem conhecimento de que os possuem.

Podemos considerar que as ações afirmativas desenvolvidas na escola Nelson Carneiro e com as mulheres da Comunidade Quilombola de Camará foram atingidas de maneira lúdica e objetiva. O trabalho possibilitou o acesso à história sobre alguns aspectos da cultura afrobrasileira e aos conteúdos relacionados aos direitos e a boa qualidade de vida das mulheres, contribuindo para minimizar a falta de conhecimento e a valorização da população negra.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei 10.639**. Senado Brasileiro: Brasilia, 2003.

_____. **Lei 11.645**. Senado Brasileiro: Brasilia, 2008.

CHAGAS, **A mulher negra brasileira. 2009.** Disponível em: http://www.africaeafricanidades.com.br/documentos/A_mulher_negra_brasileira.pdf. Acesso em 20 de novembro de 2014.

MARCONDES, M. M. et. al.. **DOSSIÊ MULHERES NEGRAS**. Disponível em: http://www.defensoria.sp.gov.br/dpesp/repositorio/39/livro_dossie_mulheres_negras.pdf. Acesso em 21 de novembro de 2014.

GEMAA, **Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa. "Ações** afirmativas". Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: **http://gemaa.iesp.uerj.br/dados/o-que-sao-acoes-afirmativas.html. Acesso em 24 de novembro de 2014.**

ISSN: 2448-0495

JESUS, D. L. **A afirmação da identidade da criança negra no cotidiano escolar: um estudo da aplicação da lei 10.639/03 nos anos iniciais do ensino fundamental no colégio estadual Adroaldo Ribeiro Costa.** Salvador, 2009.

PARÉ, M. L. et. al. **A educação para quilombolas: Experiências de São Miguel dos Pretos em Restinga Seca (RS) e da Comunidade Kalunga do Engenho II (GO).** Cad. Cedes, Campinas. 2007.

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

A LÍNGUA CEARENSE E AS PALAVRAS QUE ATRAVESSARAM O MAR: TESSITURA COTIDIANA DA DIÁSPORA

Patricia Pereira de Matos[109]
Maria Kellynia Farias Alves[110]

RESUMO:

A principio era o verbo e o verbo se fez carne a habitou entre nós, ampliando a oralidade para o registro escrito, garantindo a perpetuação dos itãns, das histórias através das gerações sem negar a tradição da oralidade. A literatura é uma das principais artes para envolver, sensibilizar e levar para pessoas de todas as idades os saberes construídos e acumulados ao longo da história da humanidade de forma lúdica, sensível e envolvente. A perspectiva desse trabalho de literatura infanto-juvenil é desvelar histórias que não nos foram reveladas ao longo de trezentos anos, contribuindo para a efetivação da Lei 10.639 do ano de 2003 que nos possibilita conhecer e reconhecer toda a contribuição dos povos africanos em nosso cotidiano nas formas de falar, dançar, vestir, sorrir, acolher o outro vivenciando a ancestralidade africana e afro-brasileira através da corporeidade, musicalidade. Este trabalho nos oportuniza perceber o encontro dos vários falares das nações africanas: banto, fon, yorubá que estão presentes no falar luso-brasileiro, possibilitando que seus leitores percebam que há mais de África em nós do que ousamos imaginar de forma poética trazendo a contribuição histórica e cultural do continente africano nos saberes, sabores e falares cearenses.

Palavras-chave: Oralidade; Identidade; Currículo.

[109] Patriciamatos_ce@hotmail.com, Professora da Secretaria Municipal de Fortaleza, Formadora de Professores
[110] Kellynia_farias@yahoo.com.br, Professora da Universidade Estadual do Ceará

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

A TESSITURA INICIAL

> *Quando eu era criança minha mãe cantava pra mim uma canção Yorubá Cantava pra eu dormir. Uma canção muito antiga que seu pai lhe ensinou, trazida da escravidão e contada por seu avô.[1] (Afoxé)*
> *Embora seja nas palavras e pelas palavras que te reconheço melhor.[2] (Cartas para Angola)*

A principio era o verbo e o verbo se fez carne e habitou entre nós, ampliando a oralidade para o registro escrito, garantindo a perpetuação dos itãns, das histórias, através das gerações sem negar a tradição da oralidade. Oralidade esta que se expressa no corpo ancestral físico e espiritual, retroalimentado e fortalecendo identidades.

Este trabalho nasceu da necessidade de perceber e revelar a oralidade africana presente no cotidiano dos 184 municípios cearenses, indo na contra mão dos defensores da ideia de que " no Ceará não existe negro" Busquei em minhas lembranças de infância, nos **cochilos**, na **bagunça,** no medo de **marimbondos**, nos carinhosos **cafunés**, nos **angus** de minha avó Damasia, na **ginga** dos bilros na almofada de renda que só vovó sabia fazer. Nas noites que caminhávamos pelas **capoeiras** até chegar a casa dos contadores de histórias onde nos sentávamos ao redor das fogueiras no meio do terreiro, enquanto nossas mães rezavam o rosário para Nossa Senhora; na água que tirávamos da **cacimba** pra nos banhar e findar a **cantiga** de **moleque** levado depois de muito correr e brincar com minha irmã **caçula**.

Essas lembranças de minha infância na cidade de Pacajus, que fica a 50 quilômetros de Fortaleza, não são diferentes de tantas outras vivências ao longo dos municípios do Estado do Ceará. Relembrá-las me faz muito bem, estudar sobre elas também, assim como suscitar essas mesmas lembranças no(a) outro(a). Contudo, percebendo a linguagem afro-cearense entrelaçada nas memórias e é sobre isso que discorremos neste artigo. Buscando na literatura a forma lúdica, malemolente, envolvente de suscitar memórias individuais e coletivas silenciadas secularmente.

O TEAR LITERÁRIO

A literatura é uma das principais artes para envolver, sensibilizar e levar para pessoas de todas as idades os saberes construídos e acumulados ao longo da história da humanidade de forma lúdica, sensível e envolvente. A perspectiva desse trabalho é desvelar histórias que não nos foram reveladas ao longo de trezentos anos, contribuindo para a efetivação da Lei 10.639 do ano

ISSN: 2448-0495

de 2003 que nos possibilita conhecer e reconhecer toda a contribuição dos povos africanos em nosso cotidiano nas formas de falar, dançar, vestir, sorrir, acolher o outro vivenciando a ancestralidade africana e afro-brasileira através da corporeidade, musicalidade nos oportunizando perceber o encontro dos vários falares das nações africanas: banto, fon, yorubá que estão presentes no falar luso-brasileiro.

Segundo Nereide Schilaro Santa Rosa

> Os africanos trouxeram sua língua, seus costumes, sua alimentação, seu modo de vestir, sua vontade de viver, suas experiências e muito mais. Trouxeram suas crenças e suas lendas, sua história e suas raízes(...)As conversas, as histórias, as crenças, as lendas de sua terra começaram a ser contadas nos campos, nas senzalas, nas dependências das fazendas, nas ruas e alamedas das cidades coloniais e imperiais do Brasil. (2008; p.7)

Ora, sabe-se que o Brasil foi construído pela população negra. Mediante a isso, como negar sua presença no Estado do Ceará? Como não percebê-la na pele dos povos do mar, do sertão, das cidades? Nas Irmandades do Rosário na cidade de Tauá, Sobral, Fortaleza? No Caldeirão do Beato José Lourenço, nos batuques dos maracatus, na Revolta dos Jangadeiros? O que queremos com esse trabalho de pesquisa intervenção e desconstruir "A suposta ausência / desaparecimento do negro cearense e da sua cultura, (...) a ideia da ausência ou do caráter insignificante da participação e da contribuição negra na formação social cearense" (RIBARD,2009, p.17)

Janote Pires nos revela a presença negra no Ceará

> Nos congos (ou autos de rei congo), encenavam-se passagens da história africana, particularmente as guerras congo-angolanas, e, a certa altura da apresentação, havia a cena da morte do filho do Rei do Congo: o "prinspo" (Príncipe) Sueno. Entretanto, não parecem ter sido apenas os atos em si que marcaram tanto a vida do cronista, mas, sim, certos aspectos como a maneira criativa com que os atores dos congos reinventavam a história africana em solo cearense. (2009; p.22)

A cultura traz essa referência de nossas africanidades. São memórias que se transmitem por meio do corpo, literaturas que se escrevem na dança e na música. Tradições orais que carregam um conjunto de valores herdados na matriz africana, na Mãe África que mesmo que tentem silenciar após tanto tempo ainda se comunica por meio da ancestralidade.

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

TECENDO O COTIDIANO AFRO-CEARENSE

"Palavras apenas Palavras pequenas Palavras, momento Palavras ao vento"
Cássia Eller

A língua falada revela histórias e culturas, se por ventura silenciamos a fala, silenciamos o legado de um povo. Foi isso que os colonizadores tentaram fazer com os colonizados: apagar suas histórias e suas culturas. Contudo, a essência de cada individuo é tão pulsante que permaneceu viva entre nós, no cotidiano brasileiro. Muito embora invisibilizada por nós. É importante ressaltar que linguagem não se resume a fala (som da voz) são várias formas de expressão: a dança, os ritmos, o próprio corpo se expressa diante de suas tradições ancestrais.

Quando ouvimos o **agogô, o berimbau, a cuíca,** o toque da **zabumba,** nossa ancestralidade africana aflora, interessante perceber que são palavras africanas dentro do vocabulário brasileiro que denominam instrumentos de percussão que tocam nossa alma. Assim como o tambor acessa nossa sensibilidade ancestral a literatura nos possibilita acessar a nossa essência negra.

Quando comemos **cuscuz, acarajé, canjica, farofa, quindim, fubá, munguzá, caruru, pamonha, pipoca, rapadura, vatapá,** delicias, sabores da gastronomia que enchem a **panela** cearense, **quitutes** que receberam nomes africanos e na maioria das vezes não percebemos. Mesmo quando evitamos **babafa**, **fuxico** e pedimos **dengo,** estamos africanizados e não percebemos. Ter o vocabulário negro em nosso cotidiano acontece visto que

> As línguas africanas influenciaram a língua portuguesa no Brasil, tanto na fonética como na morfologia, mas principalmente no vocabulário. Os falantes africanos trouxeram palavras que utilizamos todos os dias, basicamente originárias de uma grande família linguística chamada Níger-Congo ou Congo-Cordofaniana. (2008; p. 08)

As palavras atravessaram o mar e se proliferaram como pólen ao vento pelo sertão, serra e mar do nosso Ceará. Câmara Cascudo (2001) relata que **banana** é o mais popular dos vocábulos africanos no Brasil. Também localiza a presença de **sereias** em Angola. E ficamos a pensar como as palavras africanas tiveram o dom de voar pela dimensão geográfica do nosso 'Brasil africano'. Gilberto Freyre (1978) revela em seus escritos sobre Akpalô "uma instituição africana que floresceu no Brasil na pessoa de negras velhas que só faziam contar histórias. Negras que andavam de engenho em engenho contando histórias a outras negras amas dos meninos brancos."

ISSN: 2448-0495

Percebamos ainda na fala de Gilberto Freyre o intenso trabalho de manuntenção, perpetuação, de toda cultura africana e afro-brasileira por meio da linguagem oral, musical, mesmo mediante a situações adversas para os negros. (p.138)

> A ama negra fez muitas vezes com as palavras o mesmo que com a comida: machucou-as, tirou-lhes as espinhas, os ossos, as durezas, só deixando para a boca do menino branco as sílabas moles. Daí esse português de menino que no Norte do Brasil, principalmente, é uma das falas mais doces deste mundo. Sem *rr* nem*ss*; as sílabas finais moles; palavras que só faltam desmanchar-se na boca da gente. A linguagem infantil brasileira, e mesmo a portuguesa, tem um sabor quase africano: *cacá, pipi, bumbum, tentém, neném, tatá, papá, papato, lili, mimi, au-au, bambanho, cocô, dindinho, bimbinha*. (p.140)

A arte, em suas múltiplas linguagens, valoriza a história, a cultura, os valores civilizatórios de um povo, encantando, contando tradições milenares. A oralidade é viva e permanente. Para o africano a palavra é sagrada. Podemos recorrer a expressões populares tais como "dou minha palavra", Isaac Bernat nos revela sua aprendizagem com o griot Sotigui Kouyaté "Então lhe dei minha palavra. E isto aprendi com ele: palavra dada não se volta atrás. (2013:p.12) Confiança, respeito, é isso que a cultura afroancestral defende e estabelece. Entretanto

> No ocidente, hoje, temos o hábito de associar a literatura à escrita, mas em várias regiões do mundo como a Ásia, a Polinésia, a África e até certos lugares da Europa, existem milhões de pessoas que desconhecem a escrita. Nem a composição nem a preservação da literatura necessitam da escrita. Também não há uma distinção total entre literatura escrita e oral, é mais de grau do que de gênero. Os próprios gregos, influenciados pelos egípcios, relacionavam palavras, música e dança. Ainda na Antiguidade, a maior parte dos escritos era lida em voz alta para públicos maiores. (PETIT, 2015, p.105)

Atualmente, pesquisadores tem retomado essa discussão da oratura, oralidade, da memória por meio da fala, das várias possibilidades de expressão como defende Sandra Petit "até as atuais sociedades da escrita também dependem de transmissões orais, tais como teatro, rádio, televisão, discursos, sermões, etc. "(2015; p.106) As várias linguagens revelam memórias ancestrais, ter liberdade de criar e perceber a fala expressada ou silenciada. Nesta oralidade localizamos os saberes, o empoderamento, sentimento de pertença afro-cearense.

Caxixi, dendê, jagunçu, cachimbo, caxambu, maracatu, bamba, dengoso, ranzinza, cachaça, gangorra macaco, forró, quiabo, senzala, tanga, canga, sunga, abadá, moringa, camundongo, bunda, calunga, zebra, coringa, corcunda, orixá, oxalá, samba, zoeira,, a ta!, hã?Futicar ou futucar, xingar, quitanda, congo, angola, umbanda, axé, babá, yá, bagunça, aluá,kizomba, embecado, farofa, banguela, despacho, cangaço, jabá. Bambambã, bambolê,

ISSN: 2448-0495

capenga, cafuzo, caxangá, catita, carimbo, capenga, cafungar, cafundó, cacunda, caçamba, borocoxô, buginganga, búzios. Estas são algumas palavras africanas de origem ewé-fon, kicongo, kibumdo, umbundo, yoruba[3] que estão nas conversas, nas ruas, nos corredores, nas mesas de nossas casas, nas nossas danças. Não há como negar a presença negra africana e afro-diaspórica no Ceará.

ENALTECER O CURRÍCULO ESCOLAR

Nossa grande questão é: como fazer para que essa riqueza de falas sejam estudadas no currículo escolar. Sendo recorrente ouvirmos por parte dos docentes que não há materiais na escola e não se tem abordagens pedagógicas para efetivação do estudo da história e da cultura africana e afro-brasileira. A partir dessa fala docente temos possibilitado aos professores e alunos o estudo de forma lúdica, melódica, literária e corporal do legado africano em nosso dia a dia.

Figuras 1, 2, 3 Oficinas...

Em parcerias com algumas escolas, iniciamos o trabalho de suscitar memórias de pessoas idosas nas famílias, assim como observar a fala cotidiana. Realizamos momentos de oficinas com as professoras, rodas de conversa, análise de letras de músicas e contação de história a partir de autores que revelam o universo vocabular das populações africanas no Brasil, mais especificamente no Ceará. Utilizamos como recurso pedagógico o livro de literatura Adjokè e as palavras que atravessaram o mar que aborda exatamente a temática. Adotamos o livro como recurso pedagógico e propusemos algumas atividades principais: 1) a leitura do livro; 2) dramatização da história; 3) Contação da história para outras crianças e jovens; 4)Estudo das palavras e seus significados; 5)Produção textual.

ISSN: 2448-0495

Levantamento de acervo pedagógico ofertado na escola, envolvimento dos alunos, dos professores assim como dos familiares. Desejo de aprofundamento. Estudos de mais histórias e intercâmbio entre escolas a fim de encenar a história para mais alunos.

Outra experiência interessante com a literatura afrodescendente ocorreu no âmbito do 'Memórias de Baobá'. Esse evento de formação de professores ocorre desde 2010, sob o baobá centenário na Praça dos Mártires (Passeio Público) em Fortaleza. As oficinas realizadas com professores da Educação de Jovens e Adultos aplicadas por Sandra Petit e Kellynia Farias Alves se utilizaram da literatura de base afrodescendente como elemento para a reflexão sobre as africanidades na EJA e a produção de material didático.

No 'Baobá' os/as participantes foram convidados a criar materiais que permitissem a elaboração de produtos didáticos. Os dispositivos foram: 1)Articulação entre literatura, ancestralidade e *mancala*[111]; 2) Criação de jogo matemático articulando palavras do vocabulário *banto*, memória e lógica; 3) Escolha do nome, usando os quatro elementos da natureza, relacionando à geografia do lugar e à musicalidade; 4) Recriação da história da *kalimba*[112], articulando à dimensão tecnológica, o meio ambiente e à cartografia; 6) Abordagem da temática meio ambiente através dos mitos dos orixás, relacionando teatro e ciências da natureza.

Figura 4 e 5 – Oficina de produção material didático - Memórias de Baobá

Naquele momento, a literatura e a produção didática potencializaram a reinvenção pedagógica, estimulando outros referenciais epistemológicos como aporte. Partimos d Pretagogia para construir uma didática afrorreferenciada (ALVES *et al*, 2014). Essas experiências

[111]A Mancala é um jogo de tabuleiro originário da África. Existe desde o Egito antigo, podendo ser observado em diversos vestígios dessa civilização. Além da questão matemática, traz consigo valores da cosmovisão africanat

[112] Kalimba como é conhecida no Brasil é um instrumento musical presente na Angola , na África do Sul existe entre os xonas , na Namíbia, Zimbábue, e no Moçambique...e podendo ter muitas variações de nome e forma . Pode ter o nome de *mbira e quissange*.

ISSN: 2448-0495

comunicaram os saberes e as práticas com um "novo continente epistemológico, composto por uma bacia semântica que alimenta uma nova didática (...)" (LUZ e LUZ, 2012, p.106) que se alimenta dos saberes e valores das africanidades.

Tais experiências se banham na cosmovisão africana para construir outras maneiras de pensar e sentir a aprendizagem. A partir do vocabulário e da literatura afrodescendentes, percebemos as potencialidades das experimentações pedagógicas, embasadas na Cosmovisão africana e na tradição oral. Na cosmovisão africana, tudo está holisticamente integrado, por isso, defendemos também a importância da dimensão do corpo, dos espaços e da estética afrodescendente e da produção didática na formação de professores e professoras.

A cosmovisão africana é um referencial para nós, como uma forma de compreender/vivenciar os modos de ser/estar no mundo que tem as diversas tradições africanas como subsídio. Assim "certos elementos de unidade se depreendem dentro da diversidade de apelações e manifestações culturais daquele continente" (PETIT;SILVA, 2011, p. 85).

Para repensar os espaços de formação de professores e as práticas escolares se faz necessário rediscutir os currículos. Sabemos bem que há os currículos oficiais e os ocultos e como tem sido dasafiador promover mudanças significativas para a efetivação da Lei nº 10.639/03. Identifica-se ainda uma ausência desta discussão que pautou diversos debates, muitos dos participantes se ressentem da dificuldade de repensar o currículo, pois falta referenciais.

> (...) a ausência abre espaço para hipóteses preconceitusosas, desinformadas ou racistas sobre nossas origens, criando assim terreno fértil para a produção de ideias erradas e racistas sobre as origens da população negra. Alimenta um universo do Africano e Afrodescendente como ignorante, inculto, incivilizado. Os seres vindos da tribo dos homens nus. É o eixo central determinante dos conceitos inferiorizantes sobre nós negros no país. (CUNHA Jr, 2005 In:SOUZA, 2008, p. 69)

As ausências no currículo somam-se às negações e subalternizações para formar um conjunto de ações que têm tratado os afrodescendentes em uma situação de menos vida, de menos importância. Essas práticas naturalizam a inferiorização historicamente reproduzida e que perpetram nos imaginários dos sujeitos, cristalizando os lugares sociais dos afrodescentes como o de ignorância, de incivilidade ou de violência.

O diálogo com os participantes das duas experiências (crianças, jovens e educadores) demonstrou que era necessário aprofundar as discussões e ações que os ajudassem a elaborar não somente intervenções nas salas de aulas, mas também desenvolver novos conteúdos escolares que estejam em consonância com a questão étnico-racial. Temos um caminho a seguir: efetivar

ISSN: 2448-0495

os conhecimentos africanos e afrodescentes como elemento curricular assim como afirma a LDB 9394/96 em seus artigos 24 e 26, que foi alterada pela lei 10639/03.

TECENDO ALGUMAS CONCLUSÕES...

Ao longo das pesquisas, percebemos que diferentes relações foram construídas. No trabalho com as palavras de origem africana presentes em nosso vocabulário, após seis meses de trabalho, identificamos o envolvimento dos participantes. É interessante que não só dos estudantes, mas também os pais se engajaram. Eles passaram a acompanhar apresentações das crianças em outros lugares, a medida que os convites chegavam. As crianças e os jovens, bem como adultos envolvidas, foram identificando seu pertencimento étnico e solicitando mais ações dentro da temática africana. Surgiram relatos como "Aprendemos coisas que não imaginávamos" ou "nessa história percebemos nós mesmos".

Na pesquisa com os professores do Projovem demonstrou as possibilidades de criação a partir de suas vivências, trajetórias e aprendizagens através da elaboração do material e metodologias sob o enfoque da cosmovisão africana. A reflexão sobre o pertencimento étnico racial foi crucial para encaminhar novas posturas, mudando seu olhar diante da identidade, "surgida na interação com os indivíduos, agindo em práticas discursivas particulares" (MOITA LOPES, 2002, p.37).

REFERÊNCIAS:

ALVES, M.F.A; PETIT, S.H.; MATOS, P.P. **"Foi embaixo do baobá...o dia mais bonito": Formação de professores/as do Projovem na perspectiva da Cosmovisão Africana**. In:COPENE.Pará, 2014.

BERNAT. Encontros com o griot Sotigui Kouyaté. 1ª edição. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

CASCUDO, Luís Câmara. Made in África. 5ª edição. São Paulo: Global, 2001.
CASTANHA, Marilda. Agbalá: um lugar – continente. 2ª edição. São Paulo: Cosac Naify,2008.

CUNHA Jr**. Metodologia afrodescendente: referencial para estudo das relações étnico-raciais na pós-graduação.** In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS E PRÁTICAS CURRICULARES: Globalização e interculturalidade: currículo, espaço em litígio? João Pessoa: *Anais...*, João Pessoa, 2007.

ISSN: 2448-0495

CUNHA Jr., Henrique. Cultura Afrocearense. In: Artefatos **da Cultura Negra no Ceará**. CUNHA Junior, Henrique; SILVA, Joselina da; NUNES, Cícera (orgs.)- Fortaleza: edições UFC, 2011.

FREYRE, Gilberto. Casa-Grande e senzala. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1978.

MARQUES, Janote Pires Festas de negros em Fortaleza: **territórios, sociabilidades e reelaborações** (1871 -1900) / Janote Pires Marques; apresentação Franck Ribard. – Fortaleza: Expressão Gráfica, 2009.

MATOS, Patrícia. Adjokè e as palavras que atravessaram o mar. 1ª edição. Minas Gerais: Nandyala, 2015

PETIT, Sandra Haydée. Pretagogia: pertencimento corpo-dança afroancestral e tradição oral, contribuições para a implemtação da Lei 10.639/2003. Fortaleza: EdUECE, 2015.

PETIT, Sandra Haydée; SILVA, Geranilde Costa. Pretagogia: Referencial Teórico-Metodológico para o ensino da História e Cultura Africana e dos Afrodescentes. In**: Artefatos da Cultura Negra no Ceará.** CUNHA Jr , Henrique, SILVA , Joselina da e NUNES , Cícera (org.)- Fortaleza: Edições UFC,2011.

SANTA ROSA, Nereide Schilaro. Jindanji: as heranças africanas no Brasil. São Paulo: Duna Dueto, 2008

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

O DESPERTAR DO SER NEGRO E DO PERTENCIMENTO QUILOMBOLA NA COMUNIDADE SERRA DO JUÁ – CAUCAIA - CE

Cláudia de Oliveira da Silva[113]

RESUMO:

Este artigo trata sobre minha própria experiência na busca da autoafirmação negra e quilombola, a partir de uma pesquisa realizada anteriormente e baseada em leituras sobre o ser negro, que me proporcionaram muitas descobertas. Nossas principais referências foram: PETIT e SILVA (2011), CUNHA (2013) FAZZI (2004) e CUNHA, NUNES e SILVA (2011). A relevância desse tema reside na necessidade de se discutir a consciência negra, de sentir-se quilombola, no contexto da implementação da Lei 10.639/03 que pretende promover a igualdade racial nas escolas, nos levando a refletir sobre o respeito à diversidade. A pesquisa iniciou com o meu próprio resgate histórico e a construção do meu pertencimento afrodescendente. A partir dessas vivências pude observar o que é o ser negr@ na visão dos moradores da comunidade quilombola Serra do Juá. A situação problema diz respeito à auto-afirmação negra e quilombola e também reflete as dificuldades que as pessoas têm de se envolverem nas questões sociais da comunidade. Por que há resistência por parte dos quilombolas em se auto-afirmarem negros mesmo tendo toda sua vida em um território quilombola? Como a comunidade pode unir-se em busca de melhorias para o bem comum? A pesquisa apontou para a dificuldade em declarar-se negro e para os problemas enfrentados pela comunidade em se conseguir a união dos quilombolas em prol de ações coletivas. Mas a investigação também sugere que intervenções pedagógicas podem ajudar a mudar esse contexto, facilitando o processo de auto-reconhecimento como ser negro e quilombola e fortalecer o movimento de luta.

Palavras-chave: ser negro - pertencimento - quilombola

[113] Mulher quilombola, professora e gestora da EEIEF Maria Iracema do Nascimento. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA. Especialista em História da África e dos Afrodescendentes para Formação de Professores de Quilombos. Coordenadora Geral da Associação da comunidade Remanescente de Quilombo de Serra do Juá e Presidente do Fórum Municipal de Promoção da Igualdade Racial de Caucaia-CE.

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

ABRINDO OS HORIZONTES ATRAVÉS DO PRÓPRIO PERTENCIMENTO

A pesquisa iniciou-se através do auto-reconhecimento identitário das pesquisadoras. Foi a partir do próprio pertencimento étnico-racial que se tornou possível iniciar a conversa com @s co-pesquisadores, sobre o ser negro no quilombo da Serra do Juá.

O referido trabalho foi desenvolvido através da **Pret@gogia**, referencial metodológico que embasou o desenvolvimento do Curso de Especialização em História da África e dos Afrodescendentes para Formação de Professores de Quilombo, ofertado pela Universidade Federal do Ceará. A Pret@gogia é um novo referencial teórico-metodológico para formação de professores/as, criado no contexto da educação quilombola pelas professoras Dra Sandra Haydée Petit e Dra. Geranilde Costa e Silva, que pretende transmitir os valores pedagógicos e filosóficos da cosmovisão africana mediante dispositivos teórico-práticos afrocentrados. Para tanto sugere como ponto de partida que o(a) pesquisador(a) trabalhe seu próprio eu, reconhecendo em sua trajetória de vida, os marcadores culturais da negritude.

A pret@gogia nos proporcionou os sentimentos de pertencimento, orgulho e a importância de desenvolver a pesquisa na perspectiva da *porteira de dentro*, observando a nossa relação com a mesma. Essa expressão mostra uma postura onde o pesquisador se coloca no interior de seu objeto, primeiro reconhecendo-se como afrodescendente, segundo assumindo as implicações sociais, culturais e políticas de sua autoafirmação.

> Colocar-se na posição de *porteira de dentro*, é estar de forma física, mental, emocional e espiritual como parte do ambiente da cultura afrodescendente onde se instala a investigação desejada. (Videira, 2010, p. 52. Apud Petit, 2011, p. 89).

Segundo Petit (2011, p. 90) trata-se de considerar a cultura do grupo alvo parte de sua própria cultura, percebendo as problemáticas dele como afetando a própria vida. Foi com base nesse princípio que as pesquisadoras se envolveram com os co-pesquisadores, observando as relações com a cultura, culinária, linguagem, religiosidade, costumes e problemas sociais enfrentados pelas pessoas da comunidade quilombola Serra do Juá.

Esse trabalho foi fruto do Curso citado anteriormente e partiu de uma relação das pesquisadoras com a negritude, por meio de um memorial que foi utilizado como referencial de base na pesquisa. Éramos um grupo de três professoras que nos comprometemos em realizar a pesquisa aqui descrita. Eu, Cláudia de Oliveira da Silva logo me identifiquei com a pesquisa por ser quilombola da comunidade mencionada e querer saber o que meus irmãos quilombolas

ISSN: 2448-0495

pensam sobre o ser negro e ser quilombola nesse contexto. As outras duas professoras que realizaram a pesquisa também tinham alguma relação com quilombos.

Vera Lúcia é professora em uma escola que atende em maioria crianças indígenas e quilombolas e Luzia Adriana é quilombola da comunidade de Porteiras, co-irmã da Serra do Juá e como as outras também pertence ao território caucaiense, no Ceará.

Eu, Cláudia de Oliveira fiz relação da minha infância, minha autoafirmação afrodescendente e vivências quilombolas, que carrego com forte sentimento de militância e pertença na comunidade em que estou inserida. Retratei minhas lembranças da infância, os cheiros, os sabores, as brincadeiras e os saberes adquiridos com a convivência local. Lembrei-me de meu pai, que foi um homem que sempre tentou superar as dificuldades sentidas por todos no quilombo. Ele conhecia os segredos dos fenômenos naturais e tinha a sabedoria nata para preparar remédios caseiros, banhos e chás medicinais. Os momentos de roda de conversa e contação de historias ficaram marcados como um dos elementos mais importantes para a construção de minha identidade. Foi a partir do curso que esses elementos foram sendo acomodados e entendidos como aspectos afrodescendentes e fortalecendo a autoafirmação negra e quilombola. Esses saberes foram sendo aplicados na minha vida pessoal e também repassados através da tradição oral por muitas pessoas da comunidade. A escola local é o espaço mais adequado para se repassar as tradições da comunidade de forma coletiva, pois é lá que as pessoas se reúnem para festejar, reivindicar e discutir as problemáticas sócio-políticas.

Luzia Adriana se reporta a sua história familiar e seu trabalho educacional desenvolvido desde muito cedo na comunidade quilombola. No memorial dela, conta que suas famílias materna e paterna sempre tiveram preconceito com a cor negra. Ouvia histórias ridicularizando a negritude e se questionava sobre o assunto, mostrando a eles que tinham traços negros. Por esse motivo foi mal interpretada e às vezes a indagavam: "Por que você gosta tanto de negros?" Adriana percebia a desigualdade e o preconceito e nunca aceitou tratar as pessoas com discriminação ou inferioridade. Em seu trabalho educacional aproveitou para conversar com seus educandos, que eram jovens e adultos, e tratar a temática da negritude e a autoafirmação quilombola, já que a comunidade passava por um momento importante de reconhecimento de quilombo.

Vera Lúcia no seu memorial, tratou sua identificação com as culturas negras e heranças ancestrais, que tem em suas vivências e que hoje reconheceu como sendo aspectos afrodescendentes. Relatou sua história com a educação que utilizou como ferramenta para abolir

ISSN: 2448-0495

o preconceito e a discriminação racial. O memorial construído no curso de especialização trouxe diversas emoções e consciência de saberes adquiridos com a transmissão da oralidade e da corporeidade, revelando assim uma ligação forte com a negritude.

CONHECENDO MAIS SOBRE A IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL

A questão étnico-racial tratada nesta pesquisa foi fundamentada por leituras que aprofundaram o conceito de ser negro e também permitiram descobrir diversas formas de preconceito e discriminação, que se manifestam nos ambientes sociais. A manifestação do preconceito se dá pelas atitudes, estereótipos e sentimentos. Esses elementos são a raiz da discriminação que se espalha através de agressões verbais, rejeição e palavras prontas que ferem a vida das pessoas. Santos, (2003, p. 55 Apud André 2008, p. 35) afirma que o "ser" negro é visto historicamente como um elemento negativado, visão durante muito tempo reforçada pela igreja e academia. Partindo deste pensamento o negro foi analisado ora como "criação divina", ora como "obra da natureza", sempre apresentado como inferior. Essas visões passaram a ser registradas como justificativas para naturalizar a inferioridade do negro nos aspectos intelectual, emocional e social por conta de sua origem africana, tida como primitiva e animal. Sua terra natal "era considerada como a terra do pecado e de imoralidade geradora de homens corrompidos" e "a cor que os distinguia dos brancos era estranha e pedia explicação". André, (2008, p. 15) informa que os(as) negros(as) vivem em diversos ambientes sociais, como: quilombos, comunidades negras rurais, favelas, periferias e são invisibilizados por causa de sua cor e por suas posições sociais.

A negritude é um conjunto de características físicas, materiais, culturais e símbolos que integram sentimentos e lutas pela autoafirmação étnico-racial. A pesquisa revelou a relação da realidade da comunidade quilombola Serra do Juá com o que diziam os autores utilizados para fundamentar este trabalho.

Segundo CUNHA (2013, p. 28), o Brasil é decorrência da herança tecnológica, cultural e humana africana. Os seres humanos africanos e seu conhecimento foram as chaves para a colonização portuguesa ter sido comercialmente bem-sucedida. Para a compreensão da formação histórica do Brasil se faz necessário conhecer o básico da história africana.

Quanto à própria negação do ser negro e ser quilombola se justifica pela expressão de muitos casos de ofensas dirigidas aos afrodescendentes. O cotidiano das pessoas negras é marcado

ISSN: 2448-0495

por um ranço do racismo que a cada dia se fortalece mais, nas instituições em geral, inclusive na imprensa que ainda traz um viés racista linguístico.

> São partes de como prática, de um hábito racista, o adjetivar como negro e negra tudo o que tem asco, o que é indesejado, o que produz mal para a sociedade e para os indivíduos. (CUNHA, 2013, p. 33.)

Nas conversas informais com a comunidade as pessoas falaram que não se incomodam quando ouvem frases discriminatórias porque elas não traduzem a verdade. Mas o que foi observado foi que esses dizeres diminuem e rebaixam os quilombolas. Por mais que eles não denunciem essas práticas, sentem-se inferiorizados, transmitindo isso em negações e não aceitação de suas raízes.

> As ideias construídas no imaginário social por frases, ações, fotografias, desenhos, desinformação, introduzem continuamente uma referencia negativa aos afrodescendentes. CUNHA (2013, p. 34)

Para a construção da identidade negra é necessário ter consciência da sua cor, sua realidade e suas expressões histórico-sócio-cultural. A partir desse reconhecimento e aceitação das diferenças pode haver uma auto-atribuição e também uma atribuição feita pelo próprio grupo a que pertencem. Quando as pessoas têm consciência de sua história criam uma relação de segurança para transmiti-la as gerações futuras. Esse fator é extremamente importante para a base cultural e outros aspectos da identidade coletiva. Essa busca da ancestralidade faz compreender a história dos antepassados, ter orgulho de ser negro e se fortalecer a cada dificuldade, pois a luta tem um fundamento coletivo e não individual.

> Como se percebe, o conceito de identidade recobre uma realidade muito mais complexa do que se pensa, englobando fatores históricos, psicológicos, linguísticos, culturais, político-ideológicos e raciais. (Munanga, 1988, p. 143-146, apud Munanga, 2009).

Diante das conversas no decorrer da pesquisa pôde-se perceber que os traços da religiosidade de matriz africana contribuem para a preservação da memória da comunidade porque os mitos são repassados pela oralidade nas práticas de culto. Essa consciência negra é um fator indispensável, que consolida a identidade nas diversas formas de expressão da negritude, como por exemplo: o cabelo, penteado, estilos musicais, corporeidade, circularidade, religiosidade, vocabulário e expressões culturais e vivências que são valorizadas pela comunidade.

ISSN: 2448-0495

Essa consciência histórica traz um estímulo de fortalecimento do movimento negro e quilombola, porque consolida a identidade, os aspectos culturais e as diversas formas de linguagens manifestadas no contexto afrodescendente.

Vivenciando práticas e memórias na comunidade quilombola

O processo de desenvolvimento da pesquisa se deu em quatro momentos específicos, de forma agradável com vivências coletivas e a presença de crianças, jovens, adultos e idosos que buscavam compreender o conceito do ser negro e ser quilombola no contexto local.

Na primeira fase, as pesquisadoras sentiram resistência por parte dos moradores, mas essa resistência foi compreendida como demonstração das desigualdades sofridas pelas pessoas da comunidade quilombola Serra do Juá. A visita às famílias foi fundamental para buscar mais aproximação e interação com as mesmas. Construir uma relação de confiança e companheirismo deu aos co-pesquisadores uma sensação de conforto em relação ao assunto tratado de forma natural e íntima. As pessoas sentindo-se mais a vontade puderam interagir e tirar dúvidas e assim motivaram-se a participar da pesquisa sem medo. A senhora Maria da Conceição é uma mulher negra, que hoje atua na comunidade como catequista e logo se prontificou a fazer a divulgação das oficinas e conquistar as pessoas para participarem.

No segundo momento a comunidade se reuniu na EEIEF Maria Iracema do Nascimento, para a realização de atividades com influência da sóciopoética, que proporcionou um resgate histórico-cultural sobre as vivências quilombolas da Serra do Juá. As dinâmicas e atividades envolveram os(as) participantes e trouxeram uma mensagem de solidariedade entre os participantes. Esse momento apresentou importante reflexão sobre os aspectos solidários vividos por todos no quilombo.

As pessoas falaram sobre Maria Iracema do Nascimento, patrona da escola e líder comunitária. Ela foi a maior liderança do quilombo, exemplo de militância social, promotora de incentivos e atos solidários e coletivos em prol do bem-estar da comunidade. Como exemplo foi relatado o fato de que quando as pessoas estão doentes, todos se juntam para leva-la ao hospital de forma ancestral. O paciente é colocado em uma rede e transportado no ombro dos homens da comunidade. Se a pessoas não estiver em condições de trabalhar é feito uma campanha para adquirir alimentos e ajuda na lavoura enquanto a pessoa se recupera. Maria Iracema conduziu sua liderança até enquanto suas forças permitiram. No inicio da pesquisa ela ainda estava lúcida, mas

ISSN: 2448-0495

contraiu uma virose e veio a falecer em 2011, aos 97 anos de idade. Ela deixou seu legado de mulher lutadora, militante da solidariedade e da religiosidade. Foram os pais de Maria Iracema que iniciaram o povoamento da comunidade quilombola Serra do Juá, no inicio do século IX, quando fugiram da casa-grande em Serra da Rajada em Caucaia.

Usamos a abordagem sociopoética recorrendo a exercícios corporais inspirados nas técnicas de Augusto Boal. Os conceitos do ser negro e ser quilombola foram apresentados pela comunidade em forma de esculturas corporais que formavam quadros dinâmicos e traziam reflexões que iam sendo transformadas pelo próprio grupo. As verbalizações atribuídas pelo grupo foram analisadas pelo grupo de pesquisadoras.

> Pesquisar com o corpo todo significa desencadear as potências criadoras das pessoas e descobrir o imaginário muitas vezes esterilizado pela rotina massacrante do cotidiano. A liberação das capacidades artísticas adormecidas é geralmente vivida pelo grupo [...] como um fluxo de auto-liberação muito importante, ao descobrir ou reativar suas potencialidades abafadas no dia-a-dia. (PETIT, 2002, P. 17, apud CUNHA, 2011, P. 91).

No terceiro momento os participantes relataram suas memórias, costumes e tradições locais. A conversa sobre a história dos participantes permitiu introduzir perguntas com finalidade de descobrir o que pensam sobre o ser negro e ser quilombola em Serra do Juá. Ficou entendido que a maioria dos presentes tinha descendência de Maria Iracema.

No quarto momento houve uma festa com brincadeiras, danças e comidas típicas e com a participação da comunidade local e outros grupos de intervenção. Essa pesquisa contou com a colaboração total de outro grupo de pesquisa que estava na comunidade conhecendo sobre as brincadeiras quilombolas. Alguns estudantes do continente africano também contribuíram com apresentações de suas brincadeiras e danças para uma comparação entre as culturas.

A orientadora Drª Sandra Petit ministrou uma oficina interativa da sociopoética com a técnica do corpo coletivo. Os(as) participantes relacionaram o ser quilombola a cada parte do corpo para confeccionar o personagem que eles denominaram de "Pai José, O Chefe do Quilombo".

A circularidade e outros aspectos civilizatórios africanos tiveram espaço privilegiado em todos os momentos das atividades. Então, em uma roda de conversa "Pai José" teve uma interação com a comunidade, para esclarecimento de dúvidas e conceitos questionados pelo grupo. "Pai José" ficou no centro do círculo e alguém fazia uma pergunta a ele, que poderia ser respondida por qualquer pessoa da roda. Assim continuou até que todos(as) sentiram-se satisfeitos

ISSN: 2448-0495

em relação as suas inquietações. Os(as) participantes focaram as perguntas e respostas em maioria demonstrando a necessidade de maior mobilidade por parte das pessoas da comunidade para buscar as políticas sociais que os quilombolas já têm garantidos por lei. A pouca união entre todos no sentido de luta coletiva em prol de um mesmo objetivo, é fator que também impede o crescimento da comunidade local. A busca dos programas e projetos com o sentido de grupo faz toda diferença na conquista desses direitos.

O ambiente escolar foi reconhecido como um espaço de valorização socio-cultural da população afrodescendente e de sensibilização da importância do pleno funcionamento da Lei 10.639/03, na tentativa de abolir as práticas de racismo e garantir o direito a educação com equidade.

CONCLUSÃO

Foi possível compreender as reações a atitudes por partes das co-pesquisadoras. As formas de resistências e de negação da negritude ficaram com outra face depois das leituras e vivências, pois permitiram um diálogo com outras pesquisas similares e nos fizeram entender o conceito de identidade racial apresentada pelos autores. Tudo isso trouxe uma riqueza de informações e novas construções e desconstruções para tod@s @s envolvid@s.

Outro ponto chave nas intervenções com os moradores foi quando se percebeu que apesar das dificuldades as pessoas sentem orgulho de suas raízes, sua ancestralidade negra e sua luta. Pôde-se perceber isso quando as pessoas da comunidade revelaram costumes, culinária, medicina caseira, expressões culturais e práticas ancestrais direcionados aos valores civilizatórios afro-brasileiros. O jeito próprio de ser, de falar, se alimentar, dançar, rezar e contar história chamou a atenção das pesquisadoras pela subjetividade específica dos quilombolas.

Também ficou entendido que a descrença na luta coletiva e a dificuldade de mobilização local se dão pelo descaso governamental durante séculos vivenciados e resistidos pela comunidade.

Ainda permanecem vivos os valores de base africana que se perpetuam pelas gerações seguintes e dão cor e sentido a vida comunitária.

A pesquisa possibilitou uma nova visão do pertencimento negro e quilombola e insinuou novas intervenções com palestras e exposições da cultura local para consolidar o orgulho de ser negro e quilombola no quilombo de Serra do Juá. Também sugeriu que a EEIEF Maria Iracema

ISSN: 2448-0495

do Nascimento deve continuar trabalhando a história local, com ênfase nas expressões culturais adormecidas atualmente.

> A educação repete o desenho básico das estruturas sociais, tem uma base racista, machista e classista. No plano ético e étnico, a utopia é a construção de uma educação guiada pela pedagogia da igualdade, capaz da distribuição igualitária das possibilidades de representação dos grupos sociais na cultura nacional. (CUNHA, 2013, p. 42)

Foi tão gratificante que foi construído com as pessoas da comunidade um produto didático para embasar o trabalho das professoras no que diz respeito a história, costumes, culinária, mitos, brincadeiras e rituais da comunidade. A contribuição dessa pesquisa foi de grande valor para que a comunidade se fortalecesse em busca de seu reconhecimento como comunidade remanescente de quilombo, declarada pela Fundação Cultual Palmares em 2012. Apesar do risco de assumir a negritude no Brasil, que vem carregada duplamente de discriminação, pela cor da pele e pela condição social, percebemos que as lutas politicas da comunidade tomaram outra proporção de ânimo e as pessoas afirmam com mais segurança: "eu sou negr@, eu sou quilombola".

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Maria da Consolação. **O Ser Negro** – A construção de subjetividades em afro-brasileiros. Brasília: LGE Editora, 2008.

FAZZI, Rita de Cássia. **O drama racial de crianças brasileiras:** socialização entre pares e preconceito – Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LEITE, Adriana, MATOS, Vera Lúcia da Silva, PETIT, Sandra SILVA, Cláudia de Oliveira de. *O ser Negr@ e a Identidade* Quilombola na Serra do Juá em Caucaia-Ce. In PETIT, Sandra e SILVA, Geranilde Costa e (org.) **africanidades Caucaieneses:** saberes, conceitos e sentimentos. Fortaleza: Edições UFC, 2013.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude, usos e sentidos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.PETIT, Sandra Haydée e SILVA Geranilde Costa e:*Pret@gogia: Referencial Teórico-metodológico para o Ensino da História e Cultura africanas e dos afrodescendentes.* In: CUNHA, Henrique, NUNES Cícera e Silva, Joselina (orgs). **Artefatos da Cultura Negra no Ceará.** UFC, Fortaleza, 2011.

SOUSA, Antonio Vilamarque Carnaúba de. **Afro-cearense em Construção:** Discursos identitários sobre o negro no Ceará. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2008.
CUNHA, Henrique: *Diversidade Etnocultural e Africanidades***.** In: JESUS, Regina de Fátima, ARAÚJO, Mairce, CUNHA, Henrique (org.): **Dez anos da Lei 10.639/03:** memória e perspectivas. Fortaleza, Edições UFC, 2013.

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

CULINÁRIA AFRO-BRASILEIRA: UMA ANÁLISE SOBRE A CULINÁRIA NA COMUNIDADE NEGRA DE CAIANA DOS CRIOULOS

Eline Maria Silva Ferreira[114]
Maria Janaína dos Santos Silva[115]
Merlânia Lino da Silva[116]
Ana Cristina Silva Daxenberger[117]

RESUMO:

A presente pesquisa tem por objetivo analisar a culinária utilizada na Comunidade Negra de Caiana dos Crioulos, localizada no município de Alagoa Grande, estado da Paraíba. Para isto foi realizada uma visita a comunidade, bem como à escola quilombola desta região; as informações foram coletadas através de observações e entrevistas pessoais com os membros da comunidade. Segundo os dados, a base alimentar na região é o gandu, a cocada de cenoura e a mandioca, onde as pessoas plantam seus próprios alimentos para sobreviverem e terem alguma renda através da fabricação da farinha. Através dessas visitas percebem-se as dificuldades encontradas na comunidade para a sua própria subsistência, sendo pessoas que apesar da grande desvalorização sofrida buscam por melhores condições de vida através do plantio de subsistência. De acordo com os resultados pode-se analisar a importância da participação negra na contribuição para alimentação brasileira, em que muitas comidas utilizadas no Brasil são de origem africana, favorecendo em termos nutricionais e econômicos a alimentação básica brasileira.

Palavras-chave: Culinária Afro, Comunidade Negra de Caiana dos Crioulos, Alimentação

[114] Discente CCA/UFPB e-mail: elineferreira2011@hotmail.com
[115] Discente CCA/ UFPB e-mail: janainabliss@yahoo.com.br
[116] Discente CCA/UFPB e-mail: merlaniaareiapb@gmail.com
[117] Profa. Dra. do DCFS/CCA/UFPB e-mail: ana.daxenberger@gmail.com

ISSN: 2448-0495

INTRODUÇÃO

No Brasil, por volta do século XVI, deu-se início ao comportamento alimentar com base em suas origens europeia, indígena e africana, trazidos pelos europeus, com o propósito de alimentar uma parte da mão de obra escrava. "É pouco provável que os negros tivessem trazido os elementos, vegetais e animais, de sua terra. Mais aceitável é a idéia de que os portugueses, comerciantes de escravos, teriam trazido esses elementos com a finalidade de facilitar a adaptação dos cativos nas terras brasileiras." (RIBEIRO, 2009, p.2). Com isto mostra-se a origem da alimentação escrava no Brasil, que deu início a uma rica e vasta nutrição, influenciando as diversas culturas no território brasileiro.

Sabe-se que a alimentação constitui-se uma rica fonte de nutrição para o ser humano, sendo esta fundamental à vida, porém não apenas isto, de acordo com Cambuy (2006), o tema alimentação pode ser amplamente explorado com aproximação em diversos aspectos, o qual se faz começando da percepção de que a alimentação não demonstra apenas a busca por nutrientes para a manutenção da vida, mas também os diferentes modos de se viver, de se relacionar e de pensar o mundo. Sendo assim, sabendo-se que além de ser fundamental à vida e fonte de nutrientes, a alimentação torna-se um dos critérios para a caracterização da identidade do homem, pois relata a sua vida social, o costume, o modo de vida de uma população dependendo da capacidade de acesso.

A condição de escravo foi determinante para explicar como a técnica culinária dos africanos desenvolveu-se no Brasil. Eles por terem sido aprisionado na África e viajado em péssimas condições, os negros não traziam consigo nenhuma bagagem, muito menos ingredientes culinários, pois quando os negros chegaram ao Brasil não tinham a fartura que existia em suas terras de origem. Aqui eles comiam aquilo que restava da mesa de seus senhores. Por isso, nos primeiros anos de cativeiro, os escravos tiveram que improvisar para poder se alimentar isso reforçou a necessidade da improvisação para alimentarem-se no novo território, que por sua vez tinha que ser uma estrutura ainda eficaz (COLOMBO, 2015).

A culinária africana ainda desconhecida e não muito definida em suas especialidades traz muitos alimentos e pratos que no Brasil são fonte de energia, saúde e requinte como a mandioca. Este alimento era utilizado pelos africanos como um meio de diminuir a morte causada por desnutrição e visto como um elemento primordial na África central, sendo a essência de

ISSN: 2448-0495

muitos pratos saborosos e altamente nutritivos, como no Fufu: mandioca fermentada servida em forma de massa compactada. Em regiões mais economicamente favoráveis, essa mesma massa é incrementada com a união de outros legumes, tomates, batatas, cenouras e temperos, cozido com azeite se torna mais calórico ajudando na diminuição da fome. [1181]

A cozinha brasileira origina-se em grande parte da cozinha africana, mesclada com elementos da cozinha indígena e portuguesa. Na Bahia existem duas maneiras de se preparar os pratos afro-brasileiro. Uma comida mais simples - sem muito tempero, que é feita nos terreiros de candomblé para serem oferecidos aos Orixás, e a outra forma, fora dos terreiros, onde as comidas são preparadas e vendidas pelas baiana - é o acarajé. Em restaurantes, e nas residências este mesmo alimento pode ser apresentado de maneira mais carregada no tempero e mais saborosas. A culinária baiana é a que mais demonstra a influência africana nos seus pratos típicos, como acarajé, vatapá e moqueca.

A feijoada é marcada como o prato nacional do Brasil, sendo basicamente a mistura de feijões pretos e carne de porco, e foi criado certamente, quando escravos negros tentaram reproduzir pratos típicos da culinária portuguesa da região do Porto que misturavam feijão branco com carne de porco. Os escravos negros modificaram a receita, para facilitar o modo de preparo, pois só tinham acesso aos feijões pretos, às partes rejeitadas do porco que eram salgadas (pés, rabos, orelhas) e à carne-seca. Enquanto as melhores carnes iam para a mesa dos senhores de engenho e fazendas, os escravos ficavam com as sobras: pés e orelhas de porco, linguiça, carne-seca etc. que eram misturados com feijão preto ou mulatinho e cozidos num grande caldeirão. A feijoada pode ser servida acompanhada pela farofa, prato a base de farinha de mandioca, com origem indígena e couve refogada.

O africano incluiu na cozinha o leite de coco, o azeite de dendê, confirmando a excelência da pimenta malagueta sobre o reino; dando ao Brasil o feijão preto, o quiabo, ensinou a fazer vatapá, mungunzá, acarajé, angu e pamonha.

Com isso contribuiu na difusão do inhame, da cana de açúcar e do dendezeiro, do qual se faz o azeite-de-dendê. Já o leite de coco, de origem polinésia, foi levado pelos negros, assim como a pimenta malagueta e a galinha de Angola. Os africanos também trouxeram para o Brasil, o gosto por novos temperos e a habilidade de improvisar receitas, misturando ingredientes europeus e indígenas. Na inexistência de inhame usavam mandioca; na falta de pimenta africana,

[118](PORTAL AFRO BRASILEIRA; Disponível em: <https://www.faecpr.edu.br/site/portal_afro_brasileira/2_IX.php> Acesso em 4 de fevereiro de 2015).

ISSN: 2448-0495

abusavam do azeite de dendê. Na dieta do brasileiro, a influência africana pode ser percebida em dois aspectos: no modo de preparo e na introdução de ingredientes, como: o coco e o milho (ALVARENGA, 2013).

Para COLOMBO (2015), a cozinha africana favoreceu os assados e não as frituras. O caldo é um dos itens importantes, resultando do alimento assado ou simplesmente preparado com água e sal, no Brasil, esta prática popularizou o pirão. A vinda dos africanos não significou somente a inserção de formas de preparo e ingredientes na dieta colonial, mas procedeu também a transformação da sua própria culinária. Sendo assim, muitos pratos afro-brasileiros permanecem até hoje como na cultura do continente africano, mas, mutos foram reinventados com o uso de ingredientes do Brasil.

A apesar da cozinha africana ser pequena, mas forte, fez valer os seus temperos, os verdes, a sua maneira de cozinhar e ainda ajudou a modificar os pratos portugueses, substituindo ingredientes; ocorrendo a mesma coisa com os pratos da terra.

De acordo com ALVARENGA (2013) existe uma ampla bibliografia botânica e histórica sobre a palmeira do dendê de origem africana e sua introdução no Brasil. Isto ocorreu no começo do século XVII, logo sendo adaptado em todo o nordeste do país. Foi através do azeite dessa palmeira- da polpa, não da semente- que está entre outros usos e outros nomes que deram a cor e gosto às comidas afro-brasileiras e escalreceu, iconicamente, a cooperação africana no sistema alimentar brasileiro. E, finalmente, criou-se a cozinha brasileira, ajudando e ensinando a fazer pratos com macarrão seco e a utilizar os instrumentos como as panelas de barro e a colher de pau.

Considerando isto, entendeu-se importante compreender quais eram os hábitos alimentares da culinária da Comunidade Negra de Caiana dos Crioulos, localizada no município de Alagoa Grande, estado da Paraíba. Comunidade negra que é reconhecida como comunidade quilombola tradicional.

METODOLOGIA

O presente trabalho foi realizado na Comunidade Caiana dos Crioulos, a qual se localiza em uma zona rural, do município de Alagoa Grande, sendo esta pesquisa desenvolvida por alunas graduandas do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas (CCA/ UFPB).

ISSN: 2448-0495

Para a coleta dos dados foi realizada uma visita à comunidade e escola quilombola desta região. As informações foram coletadas através de observações e entrevistas com quatro pessoas sendo estes membros da própria comunidade. Além de observações da alimentação oferecida na escola Municipal Firmino Santino da Silva, oferecida no intervalo entre as aulas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na escola pesquisada, observamos pessoas próprias da Comunidade Negra Caiana dos Crioulos, identificadas como descendentes de quilombolas; relatando assim as suas experiências vivenciadas para sobreviver em meio a tantos obstáculos que surgiam em seu cotidiano e nunca desistiram de sua caminhada da vida.

Durante a análise pode-se analisar que em algumas regiões nos dias atuais ainda hoje existe tradições herdada de seus antepassados africanos que deixaram lições de vida. Seja através da culinária, música, instrumentos, danças e outras culturas citadas durante a fala dos pesquisados. Como um dos grandes exemplares para a região foi muito comentada a personalidade de Dona Edite, sendo referência para a comunidade na qual sempre vivenciou grandes momentos da história da comunidade, durante sua vida na região.

A maioria das pessoas alimenta-se da comida tradicional de todos os brasileiros: feijão, arroz, macarrão e etc. Ao perguntar-se qual a base alimentar da região, caracterizada como culinária afro-brasileira respondeu-se o gandu, a cocada de cenoura e a mandioca. Estes alimentos foram os mais citados, porém para os membros da comunidade terem acesso as estes alimentos, eles mesmos plantam, colhem e preparam os produtos para consumirem e venderem, o que gera alguma renda para as famílias. Como os membros da comunidade utilizam a casa de farinha comunitária, uma parte do produto fabricado fica para a associação da comunidade, cerca de 1kg do produto fabricado (farinha) para cobrir e manter os custos da casa de farinha; o resto é destinado à venda ou para os trabalhadores.

O Feijão Guandu é uma planta rústica, resistente à seca e apresenta bom desempenho em solos pobres. Além de servir para a adubação verde, o **Feijão Guandu** fornece forragem e grãos ricos em proteínas, e pode ser utilizado na alimentação humana e animal. As plantas apresentam certa resistência ao frio, embora não suportem geadas fortes. A mandioca é uma raiz contendo grande valor energético (cada 100 gramas possui 150 calorias), a mesma possui sais minerais (cálcio, ferro e fósforo) e vitaminas do complexo B; constituída por uma casca fina na

ISSN: 2448-0495

cor marrom, sendo que a parte interna é branca e sua safra ocorre de janeiro a julho. A mandioca é o suporte de alimentação de muitas tribos de índios do Brasil. Com base da região do Brasil, ela recebe diferentes nomeações: macaxeira, aipim, castelinha, macamba etc. A mandioca-brava é uma espécie venenosa e não pode ser utilizada sem a retirada do veneno. A farinha como sendo o produto da mandioca é muito utilizada na culinária brasileira. Os seguintes produtos a tapioca e povilho são, alimento de origem indígena, é produzida com a farinha de mandioca. [1192]

Através desta pesquisa, constatou-se as dificuldades encontradas na comunidade para a sua própria subsistência. As pessoas que apesar da grande desvalorização sofrida historicamente por serem descendentes quilombolas, buscam por melhores condições de vida através do plantio de subsistência e o reconhcimento de seus direitos básicos.

De acordo com os resultados pode-se analisar a importância da participação negra na contribuição para alimentação brasileira, em que muitas comidas utilizadas no Brasil são de origem africana, favorecendo em termos nutricionais e econômicos a alimentação básica brasileira.

A alimentação trazida afro-brasileira foi de grande importância para a nossa alimentação contemporânea e é utilizada até hoje na comunidade Negra Caiana dos se utilizar de estudos mais aprofundados para desmistificar a imagem negativa que o negro possui na sociedade atual, pois muitas das comidas trazidas pelos escravos ou quilombos para o Brasil, é do gosto dos brasileiros, como: a pamonha, angu, tapioca, cocada etc.

Sendo assim, a culinária afro-brasileira, evidencia uma contribuição positiva em nossa sociedade, mostrando o valor e a influência da cultura afro-brasileira em nossa sociedade. Através da culinária afro-brasileira a Comunidade Negra Caiana dos Crioulos teve sua cultura mais valorizada, além de ser um fator chave para aumento socioeconômico através da gastronomia, no qual esta representa o Brasil em diversos países e povos. Outro ponto seria o reconhecimento dessa culinária na religiosidade, já que muitas das comidas típicas são oferecidas aos orixás, sendo através disso difundidas às outras pessoas que, porventura pudessem participar desses rituais.

[119]**Sua Pesquisa.com**. Disponível em: <http:// www. suapesquisa. com/alimentos/mandioca.htm.> Acessado em 30 de Julho de 2015.

ISSN: 2448-0495

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante desse estudo pode-se notar que a história do povo africano é rica, e que apesar do sofrimento e das grandes batalhas por direitos, os negros se tornaram componentes fundamentais na construção do Brasil. Não apenas na culinária, mas em todos os aspectos, os negros, trouxeram grandes riquezas para a cultura brasileira, e para quem tem conhecimento na área, não tem como falar de cuscuz, mandioca, cocada, canjica, sem lembrar-se da grande contribuição trazida pelos africanos, que em situações extremas, enriqueceram nossa culinária brasileira, pois contribuíram por necessidade, já que as situações os obrigaram para isto, sendo forçados a reinventar sua culinária.

A alimentação afro-brasileira é bastante rica em nutrientes, isto devido ao fato de que os negros escravos necessitavam de comidas fortes para sobreviverem à severa escravidão. O estudo realizado na Comunidade Negra Caiana dos Crioulos foi muito informativa, o qual se pode analisar um pouco da realidade vivenciada por outras pessoas com outras culturas, da qual observou-se que a cultura tradicional negra também está presente na alimentação das crianças na Escola Municipal Santino Firmino da Silva.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Mary. **Arte e culinária Afro-Brasileira: Conhecer para Valorizar.** Imperatriz, 2013. Alunos do 7º ano Vespertino. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/maryalvarenga2/relatorio-do-projeto-arte-e-culinaria afrobrasileira-conhecer-para-valorizar?related=5>. Acessado em 31 de Julho de 2015.

CAMBUY, Andréia Oliveira Sancho. **Perfil Alimentar Da Comunidade Quilombola João Surá: Um Estudo Etnográfico.** 2006. Disponível em: <http://www.direito.mppr.mp.br/arquivos/File/Perfil_Alimentar_JoaoSura.pdf> Curitiba, 2006.

COLOMBO, Sylvia; **Africanos foram forçados a reinventar sua culinária.** 2015. ed. Editora interina de Especiais. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fol/brasil500/comida6.htm> acessado em 04 de fevereiro de 2015.

RIBEIRO, P. H. M. **Comida E Religiosidade: Dos Cultos Afro-Brasileiros Para A História Da Alimentação Brasileira**. 2009. Disponivel em: <http://www.cchla.ufrn.br/humanidades2009/Anais/GT23/23.1.pdf>Acesso em 2 de Agosto de 2015.

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

RESGATE HISTÓRICO DA CULTURA POPULAR DO REISADO DO GRUPO MESTRE DEDÉ DE LUNA EM CRATO/ UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº. 10.639/03

Maria Rosane Holanda Morais[120]
Maria Ferreira Bezerra[121]
Joseni Marcelino Ferreira[122]
Dinorah Lobo Beserra[123]

RESUMO:

A pesquisa consiste em valorizar a cultura popular, adicionar ao ambiente educacional e reconhecer que a mesma propõe o encontro e reafirmação às raízes culturais a partir de elementos históricos encontrados nas manifestações populares e atuar como importante fonte de pesquisa de história dessa região, tornando uma ferramenta educacional essencial para a compreensão histórica e cultural da comunidade em que os alunos da Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Melvin Jones estão inseridos, garantido que a lei Nº. 10.639/03 seja implementada no currículo de forma contextualizada e dinâmica nos aspectos históricos da cultura regional popular da cidade do Crato, no Ceará, especificamente o Reisado do Grupo Dedé de Luna do Bairro Muriti, tendo como principal objetivo conhecer e compreender quais foram as contribuições na formação da história desse município e na construção da identidade Cultural dos alunos, através de ricas fontes históricas contidas nas manifestações populares da região do Cariri. A pesquisa é um estudo de caso que se deu através de investigações de campo, entrevistas e pesquisas bibliográficas realizadas pelos gestores, professores e alunos na disciplina de História a partir do Projeto Pedagógico que trata do resgate histórico da cultura popular do Reisado do grupo Mestre Dedé de Luna em Crato.

Palavras-chave: Cultura popular – Reisado – Educação – História.

[120] Diretora da Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Melvin Jones – SME - Crato.
[121] Professora da Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Melvin Jones – SME - Crato.
[122] Professora da Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Melvin Jones – SME - Crato.
[123] Coordenadora da Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Melvin Jones – SME - Crato.

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

CONHECENDO A REALIDADE SOCIOECONÔMICA E A ETNIA DOS PRATICANTES DE CAPOEIRA DO GRUPO MUZENZA, DA CIDADE DE BARBALHA-CE

Adelaide Gonçalves de Lima[124]
Nilene Matos Trigueiro[125]

RESUMO:

Seria a capoeira uma prática, ainda hoje, vivenciada apenas por pessoas de condição social desfavorecida? Quem são, atualmente, os praticantes dessa modalidade de luta afro-brasileira? Seriam seus praticantes predominantemente sujeitos de pele negra? O que os motivou a procurar esta prática corporal e quem seriam, atualmente, os praticantes dessa modalidade de luta afro-brasileira? E como eles se reconhecem no que concerne a sua etnia? Diante da questão que se apresenta, o presente estudo tem por finalidade investigar quem são os praticantes do grupo Muzenza de Capoeira, localizado na cidade de Barbalha, sua condição socioeconômica, e como esses sujeitos se reconhecem em relação a seu pertencimento étnico. Para elucidar o problema, o trabalho traz em seu bojo os respectivos objetivos específicos: Identificar a realidade socioeconômica dos praticantes de capoeira e os motivos que os levam a praticar essa manifestação corporal; conhecer o perfil socioeconômico dos praticantes de capoeira do grupo Muzenza de Capoeira, bem como seu reconhecimento enquanto a etnia a que pertencem. Trata-se de uma pesquisa qualitativa descritiva, que utilizará como instrumento para coleta de dados questionários e entrevistas semiestruturadas, com uma amostra representativa de praticantes do grupo Muzenza de Barbalha.Por tratar-se de um estudo em andamento, fruto de leituras que objetivam transformar-se em um trabalho monográfico, o presente artigo não possui conclusões sobre a realidade da capoeira na cidade de Barbalha.

Palavras-chave: Capoeira, grupo Muzenza de Capoeira, Barbalha.

[124] Instituto Federal do Ceará, Campus Juazeiro do Norte, adelaide102014@gmail.com
[125] Instituto Federal do Ceará, Campus Juazeiro do Norte, nilene@ifce.edu.br

ISSN: 2448-0495

INTRODUÇÃO

O presente estudo buscou conhecer os praticantes de capoeira do grupo Muzenza de Capoeira da cidade Barbalha, localizada no estado do Ceará, sua condição socioeconômica, sua etnia, bem como, o motivo da seleção desta manifestação como possibilidade de vivência corporal.

Praticada primeiramente no século XIX por pessoas em condições sociais desfavorecidas,negros e escravos, a capoeira foi muito discriminada, era apontado como malandro aqueles que fossem flagrados em atos de capoeiragem. Essa abordagem negativa da capoeira provinha da abolição da escravatura, quando os negros ficaram sem ter para onde ir, então começaram a se marginalizar unindo-se para pratica-la nas ruas das cidades.

Em 1930, a capoeira ganha uma nova abordagem pela sociedade brasileira, sua prática é permitida e ela passa, de acordo com Ricardo Lucena (), de coisa de negros aos cuidados de brancos, com a criação das academias de capoeira e em especial da academia de Mestre Bimba em Salvador, no estado da Bahia.

Diante das modificações sofridas pela capoeira desde a sua criação, tanto no que concerne ao perfil dos praticantes, de negros forros a brancos estudantes de medicina, surge o questão de procurar conhecer quem são praticantes de capoeira da contemporaneidade. Partindo das seguintes questões que se apresentam como relevantes no estudo da capoeira no Cariri: Seria a capoeira uma prática, ainda hoje, vivenciada apenas por pessoas de condição social desfavorecida? Seriam seus praticantes predominantemente sujeitos de pele negra? O que os motivou a procurar esta prática corporal e quem seriam, atualmente, os praticantes dessa modalidade de luta afro-brasileira? E como eles se reconhecem no que concerne a sua etnia?

Para elucidar o problema, o trabalho traz em seu bojo os respectivos objetivos específicos: Identificar a realidade socioeconômica dos praticantes de capoeira e os motivos que os levam a praticar essa manifestação corporal; conhecer o perfil socioeconômico dos praticantes de capoeira do grupo Muzenza de Capoeira, bem como seu reconhecimento enquanto a etnia a que pertencem.

O interesse por essa temática partiu da experiência vivenciada na disciplina de lutas do curso de Licenciatura em Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, *campus* Juazeiro do Norte, onde foi despertada a curiosidade para pesquisar aspectos motivacionais da prática da capoeira.

ISSN: 2448-0495

O respectivo estudo é movido pelo interesse expresso de identificar quem são os praticantes de capoeira na contemporaneidade, intencionando conhecer a realidade socioeconômica, a etnia e as motivações que os levaram a praticara capoeira no grupo Muzenza de Capoeira.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa descritiva. Essa escolha deu-se por reconhecer que esse método de pesquisa é capaz de responder a questões muito particulares, apontando para uma realidade que não pode ser quantificada (MINAYO, 1994)

A pesquisa pretende realizar uma análise-crítica sobre a realidade socioeconômica dos praticantes de capoeira do grupo Muzenza com base em históricos e em questionamentos com o grupo.

Para que o referencial teórico pudesse caminhar de forma lógica viu-se a importância de fazer leituras de bibliografias que abordassem o assunto, pois desta forma há uma obtenção de conhecimentos que podem ser explorados no decorrer da pesquisa para que ocorra um aprendizado. Parte-se de produções de autores como: Capoeira (1998, 2010), Areas (1996) e Chiavenato (2012?), que falam respectivamente do histórico da capoeira e do negro.

Serão realizadas entrevistas estruturadas com os integrantes do grupo que serão aplicadas individualmente que vão de encontro a questões como as classe social, etnia e motivação.

Para a realização da pesquisa será solicitada a autorização dos professores e alunos para fazer alguns questionamentos concernentes ao estudo. Após a autorização dos envolvidos as entrevistas serão realizadas. A coleta de dados realizar-se-á em contato direto com os integrantes do grupo Muzenza de Capoeira e desta forma analisada e interpretada às respostas dos questionários.

A ORIGEM DA CAPOEIRA A PARTIR DO POVO QUE A CRIOU: UMA BREVE DISCUSSÃO SOBRE A QUESTÃO DO NEGRO NO BRASIL

Neste momento o texto realiza uma breve explanação acerca do tratamento destinado ao negro no Brasil, no período da escravidão que iniciou-se no século XVI, indo até o século XIX, precisamente no ano de 1888. A escolha por tratar essa temática parte da crença da autora que, apenas conhecendo a realidade enfrentada pelos negros no Brasil, antes da criação da capoeira e

ISSN: 2448-0495

durante o desenvolvimento desta, pode-se compreender o que os impulsionou a desenvolver um "objeto" de luta contra a opressão sofrida por esse povo durante séculos no Brasil.

Segundo Chiavenato (2012), os negros chegavam do Brasil trazidos da África, transportados em navios em péssimas condições, posto que a quantidade de sujeitos transportados era superior a quantidade suportada pelas naus. Como se fosse carga de animais, o negro viajava sem nenhum conforto. O tratamento recebido nos navios era sádico, não havia condições nem de se mexer, a água para o consumo era escassa e não era suficiente para todos, por isso muitos acabavam morrendo de fome, sede e doenças infectocontagiosas.

> Viajando em condições precárias de higiene e alimentação, os africanos contraiam moléstias que se transformavam em epidemias. Autores da época contam que os negros amontoados nos porões infectos – onde não entrava luz – tinham que defecar onde estivessem: no geral, era impossível mover-se. Viajando durante os 120 dias das primeiras travessias e os 20 ou 30 (dos séculos XVI ao XIX), sentados ou deitados em cima de fezes, urina e vômitos. (CHIAVENATO, 2012, p. 103).

A Coroa Portuguesa era a principal responsável pelo comércio de negros e por tabelar os preços dos negros, com isso lucrando duas vezes mais com a venda dos negros, pois os lucros obtidos com o tráfico negreiro eram de inteiro encargo da Coroa que cada vez mais embolsavam com esse comércio. (CHIAVENATO, 2012).

O negro era verdadeiramente tratado como mercadoria, era exposto em lojas com preços acima dos que já haviam sido pagos pelo dono da loja, a fim de obter lucros com a sua venda, mesmo com todos esses juros colocados na venda dos negros, a procura não cessava, pois ter um escravo significava ter uma mão de obra gratuita, e todos queriam usufruir deste bem.

> Um pouco recuperados das agruras da viagem, os africanos eram exibidos em lojas dos comerciantes escravistas, amarrados uns aos outros. Às vezes eram tantos os negros que a "mercadoria" vazava para as ruas, ficando exposta à curiosidade dos compradores. Eram examinados como animais: apalpados, dedos enfiando-se pelas bocas, procurando os dentes para adivinhar a idade ou conferir se o vendedor não mentia. Os órgãos sexuais eram cuidadosamente inspecionados, as mulheres tendo os seios manipulados e os genitais escancarados para a avaliação de sua qualidade erótica ou como "parideiras". (CHIAVENATO, 2012, p. 103).

Passando por todo esse constrangimento, o negro finalmente era comprado e submetido ao trabalho escravo, em situações de risco como na mineração, onde a 85% do morria devido às condições de vida e trabalho, morriam sufocados ou soterrados. Aqueles que não eram submetidos

ISSN: 2448-0495

ao trabalho nas minas eram encaminhados para os engenhos ou canaviais (CHIAVENATO, 2012).

Os escravos, além de trabalhador, representavam um investimento, por isso eram explorados ao máximo. Quando os engenhos não estavam moendo trabalhavam 12 horas por dia no campo, com pequeno intervalo para o almoço. Depois (ou antes) eram explorados mais 4 ou 6 horas, totalizando 14 ou 18 horas de trabalho. Deslocavam-se do campo às olarias da fazenda, para amassar barro com os pés, fabricar telhas e tijolos, ou os moinhos, onde fabricavam farinha de mandioca, ou cortavam lenha, consertavam a casa-grande, às vezes até a meia noite. (CHIAVENATO, 2012)

O negro vivia apenas para servir, não tinha vez e nem voz apenas função de trabalhar incansavelmente até não suportar mais e morrer por consequências de maus tratos e falta de assistência com sua saúde, alimentação e moradia eram uma condição de vida desprezível que a cada dia consumia o seu potencial.

A capoeira surgiu da necessidade de liberdade, dignidade e sobrevivência dos africanos que foram trazidos para o Brasil para serem escravizados, tratados como peças, os negros eram medidos e pesados, uma forma inumana de trata-los. Não se vendia um escravo, e sim uma peça, e a partir de 1660, uma peça equivalia a 1,75 metros de negros e o valor do negro era medido pelos músculos, idade, dentes, sexo, saúde, aspecto geral, uma peça teria variação de 1,85 a 1,60 metros, dependendo do estado do lote (CHIAVENATO, 2012).

Com grande aumento dos negros traficados, eles passaram a ser vendidos em toneladas, muitas vezes três negros representavam uma tonelada, pois não se tratava do peso dos negros e sim da capacidade de carga que eles ocupavam nos navios para serem transportados (CHIAVENATO, 2012).

Os negros eram pesados e medidos. Eram tratados como “peças da África”, chamados de “sopro de vida” e “fôlegos vivos”. A forma de comercializá-los denuncia o processo.

> [...] Ao contrário do que fala um dos modernos ideólogos da escravidão, Gilberto Freire, nada aqui chegou a “adocicar-se em transigências” para o escravo negro. Tudo foi sangue e chibata sempre. Jogado nas senzalas imundas, dormindo no chão ou arranjando-se em cima de folhas, trabalhando de 14 a 18 horas por dia, indo ao tronco pelas menores falta, a vida dos escravos é uma crônica de crueldades, a que não faltam às manifestações sádicas dos seus senhores e sinhazinhas. (CHIAVENATO, 2012, p. 107).

Após discutir brevemente sobre a situação do negro no Brasil no período da escravidão, o artigo prossegue com a explanação acerca da história da capoeira, tratando questões como: o

ISSN: 2448-0495

surgimento desta prática, principais envolvidos, algumas questões político-sociais que envolveram a capoeira no período da escravidão e libertação dos escravos, entre outras.

DOS MAUS TRATOS A REBELIÃO: A CRIAÇÃO DA CAPOEIRA

Conforme Areias (2010), os negros sentindo-se impotentes diante de tantos preconceitos, começaram a criar maneiras de se libertar de tanto sofrimento e submissão, motivados pela tendência natural de conservar sua vida, os escravos descobrem em seu corpo a possibilidade de defesa.

A capoeira nasce de uma mistura de diversas lutas, dança ritual e instrumentos musicais vindos de várias partes da África, mistura realizada em solo brasileiro, durante o regime da escravidão, provavelmente em Salvador e no Recôncavo Baiano durante o século XIX. Sobrevivendo a perseguições dos poderosos, mesclando-se de várias formas e disfarçada como dança para não atrair a atenção dos senhores para continuar sobrevivendo.

Com a chegada de D. João VI ao Brasil, o governo percebeu que teria que destruir a cultura do povo para domina-lo e "reconquista-lo" e a capoeira passou a ser criminalizada e proibida por lei no primeiro Código Penal da República, Capítulo XII, artigo 406, em 1890.

Gradativamente a presença da capoeira é constatada nos registros policiais e processos jurídicos após 1808, com a chegada da Corte Portuguesa, D. João VI criou a Intendência Geral de Polícia da Corte do Estado do Brasil, iniciando grandes modificações no sistema policial (SOARES, 2002 apud LUSSAC, TUBINO, 2009, p. 8)

Mas não foi apenas esses documentos que registraram a capoeira, os estrangeiros são também importantes para reconstituir as tradição da sociedade naquele período. Rugendas, em 1835 ao visitar o Brasil fez a primeira descrição detalhada da capoeira, em textos e gravuras.

Um dos fatores que refletiu na capoeira foi a proibição dos batuques que era tido como todas e quaisquer manifestações negras, que se expressavam da união da percussão com a dança (candomblé, samba, capoeiras e outras danças e folguedos negros) e a capoeira se utilizava de batuques na hora da sua prática. O batuque possuía uma importância muito grande na vida dos negros, pois representava o único momento em que os negros se divertiam, tocavam e dançavam com disposição, era como se naquele momento eles pudessem relaxar e esquecer a sua dura vida e conseguir recuperar suas forças para poder continuar vivendo.

ISSN: 2448-0495

A resistência do negro contra a proibição dos batuques era tremenda e a busca pela proibição veio da elite, que dizia sentir-se perturbada por conta do barulho e desordem e a falta de moral dos negros que causava desrespeito a moral e bons costumes da sociedade, foi então que aconteceu a primeira tentativa de proibir os batuques. Mesmo com as constantes reclamações da elite diante de seus governantes para acabarem de vez com os batuques, os batuqueiros continuaram fazendo suas batucadas.

A capoeira foi criada pelos africanos após serem escravizados no Brasil, foi uma forma que encontraram para obter um potencial de defesa contra os ataques dos brancos e policiais, ela foi treinada como forma de dança e divertimento para não atrair a atenção dos senhores "donos" de escravos (CAPOEIRA, 2010). Ela surge da união de diversas lutas, danças, rituais e outros instrumentos vindos da África, como uma modalidade de luta que movimenta todo o corpo, sendo desenvolvida, pela necessidade de liberdade dos negros africanos.

A preocupação com essa prática, pelos dirigentes da sociedade iniciou-se a partir de 1824,quando as manifestações tornaram-se mais intensas e violentas nas ruas de cidades portuárias como Rio de Janeiro, Recife e Salvador. A punição para escravos que a praticassem se tornou mais brutal: além de trezentas chibatadas (em alguns casos mortais), os praticantes eram enviados por três meses para trabalhos forçados no dique da Ilha das Cobras, ou na estrada de Tijuca Capital do Império.

Conforme Torres e Santo, (2011 p. 15), o dia 17 de novembro de 1832 representou um duro golpe para a capoeira e seus praticantes. Nesta data, foi definitivamente proibido o jogo, e daí em diante, até o ano de 1834, foram intensificando as penalidades para os negros que fossem encontrados armados ou jogando capoeira.

Nesse período a condição de vida do negro era bastante precária e sua participação política na sociedade era inexistente, a revolta e as atividades de desordem eram as únicas formas encontradas para expressar sua insatisfação contra a condição social em que viviam, por isso, atitudes como assaltos a fazendas, morte dos senhores, incêndio nos engenhos e acobertar fuga a outros escravos para que se juntassem aos quilombolas[126] tornaram-se presentes na vida das cidades.

[126]Negros de várias nacionalidades fugiam e refugiavam-se no mato em comunidades conhecidas como quilombos, no intuito de lutar pela defesa de sua liberdade. Os quilombos ensinavam que era melhor lutar que viver escravizado em cativeiros. A preocupação dos senhores com os quilombos eram imensa, pois com a ajuda dos negros que estavam nos quilombos outros negros fugiam das fazendas em busca da liberdade, o que provocava mais prejuízo para os senhores.

ISSN: 2448-0495

Com a libertação dos escravos através da Lei Áurea, em 1888, os negros passaram a circular livremente pelas ruas, e não poderiam ser agredidos mais pelos senhores de escravos, pois acarretaria em descumprimento desta lei. Gerando um grande ressentimento nos fazendeiros e donos de escravos em terem perdidas suas propriedades sem terem sido ressarcidos e dos republicanos revoltados com a construção da imagem de "Isabel Redentora".

O negro liberto e sem trabalho começou a procurar maneiras para conseguir dinheiro para o seu sustento, e para isso utilizou a capoeira, fazendo o jogo em praça pública com o intuito de receber dinheiro.

A capoeira começou a ser vista de forma marginalizada depois da abolição da escravatura, conquista tão sonhada pelos negros, mas que deixou marcas e gerou grandes dificuldades econômicas em suas vidas. Não havia emprego para todos, e sem ter onde extrair o seu sustento, os negros capoeiristas começaram a se apresentar em praças com suas manifestações de capoeira em troca de dinheiro para a sobrevivência, mas o que conseguiam era pouco para manter-se (AREAS, 1996).

Diante das necessidades sociais, os capoeiras formaram as maltas, dois ou três negros uniam-se para realizar roubos, furtos e conflitos em comícios políticos, passando a ser temidos pela sociedade, taxados de marginais, sua fama aumentava a ponto ser proibida a prática da capoeira. Cabe ressaltar que, as maltas foram encontradas apenas na cidade do Rio de Janeiro e dentre as maltas mais conhecidas estavam os nagoas e guaiamuns.

Depois de todo o preconceito sofrido, a capoeira passou a ter uma outra abordagem, Getúlio Vargas, presidente do Brasil, permitiu à sua prática na década de 1930, tornando-se uma atividade vigiada e realizada somente em locais fechados, com o intuito de preparar sujeitos para o trabalho (CAPOEIRA, 2010). Esta atitude de Vargas contribuiu para uma visão menos preconceituosa e diante desse contexto de mudanças, Mestre Bimba abre a sua academia, despertando o interesse de diversas classes sociais, tanto da classe média, como da burguesia de Salvador deixando de ser uma prática restrita a negros e pobres (CAPOEIRA, 2010).

A capoeira enfrentou várias dificuldades desde o seu surgimento, contudo sobreviveu a todas elas e até hoje tem a sua prática garantida legalmente e realizada por muitas pessoas em

ISSN: 2448-0495

todos os lugares do Brasil e do mundo, conseguindo inclusive a sua aceitação nos currículos escolares.

No próximo tópico foi realizada uma descrição do grupo Muzenza de Capoeira objeto de estudo do respectivo trabalho, no intuito de situar o leitor foram destacadas questões como: o histórico, principais mestres e a perspectiva de ensino.

GRUPO MUZENZA DE CAPOEIRA

O Grupo Muzenza de Capoeira, foi fundado em 5 de maio de 1972, na cidade do Rio de Janeiro, tendo como fundador Paulo Sérgio da Silva (Mestre Paulão), oriundo do grupo Capoarte de Obaluaê do Mestre Mintirinha (Luís Américo da Silva). Em outubro de 1975, chega a Curitiba, no estado do Paraná, Mestre Burguês (Antônio Carlos de Menezes), que depois de lecionar nos bairros do Méier e Madureira, no Rio de Janeiro, decide fundar mais um núcleo do Grupo Muzenza no Sul do Brasil.

Implantando e desenvolvendo uma metodologia e uma filosofia própria, voltada para as raízes da capoeira, tendo introduzido essa modalidade em clubes, quartéis, escolas, academias, comunidades carentes e comunidades negras. Mais de 15.000 alunos, já passaram pelo Grupo Muzenza de Curitiba, e hoje o Grupo se faz presente em 26 estados brasileiros, e 35 países, buscando sempre os fundamentos e as raízes da capoeira através de muita pesquisa.

Desde 1975, o grupo passou a ser presidido pelo Mestre Burguês com a proposta de desenvolver um trabalho de capoeira, essencialmente como arte/luta, mas dando condições aos praticantes de se identificarem com os vários seguimentos existentes na capoeira.

O grupo Muzenza apresenta uma proposta pedagógica que engloba a capoeira como: luta, arte, ritmo, poesia, cultura, desporto, profissão e filosofia de vida. Permitindo que cada aluno se identifique com uma dessas vertentes. Todavia, a principal proposta do é a capoeira como luta, o desenvolvimento de uma metodologia e filosofia própria, nunca esquecendo de buscar as raízes da capoeira através de muita pesquisa, procurando preservar, as manifestações de Capoeira Angola e Regional, bem como o respeito e valorização ao verdadeiro Mestre (MUZENZA, 2015).

ISSN: 2448-0495

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por tratar-se de um estudo em andamento, fruto de leituras que objetivam transformar-se em um trabalho monográfico, o presente artigo não possui conclusões sobre a realidade da capoeira na cidade de Barbalha. Neste primeiro momento a autora tem realizado incursões sobre a bibliografia que a embasará na construção de sua monografia.

REFERÊNCIAS

ABREU, Frederico José, **A Repressão a Capoeira.** In: **Revistas Textos do Brasil**, Ministério das Relações Exteriores: s/d, n. 14. Disponível em: http://dc.itamaraty.gov.br/publicacoes/textos-do-brasil-14. Acesso em: 18 jan. 2015.

AREIAS, Almir das. **O que é Capoeira.** Coleção Primeiros Passos, São Paulo: Editora brasileira, 1996.

CAPOEIRA, Nestor, **Capoeira os Fundamentos da Malícia, Nestor Capoeira.** 4ª ed – Rio de Janeiro: Record, 1992

CAPOEIRA, Nestor, **Capoeira pequeno manual do jogador, Nestor Capoeira.** 9ª ed. - Rio de Janeiro: Record, 2010

CHIAVENATO, Júlio José, **O Negro no Brasil**. 1ªed, São Paulo: Cortez, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Et all. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Editora Vozes. 23 Ed. Rio de Janeiro, 1994.

MUZENZA. **Grupo Muzenza de Capoeira**. Disponível em: http://capoeiramuzenza.webnode.com.br/grupo-muzenza/historia-do-grupo/. Acesso em: 06 maio 2015.

SOARES, Carlos Eugênio Líbano. **A guarda Negra: A capoeira no Palco da Política.** In: **Revistas Textos do Brasil**, Ministério das Relações Exteriores: s/d, n. 14. Disponível em: http://dc.itamaraty.gov.br/publicacoes/textos-do-brasil-14. Acesso em: 18 jan. 2015.

SOAZA, Edilson Fernandes. **Entre o Fogo e o Vento: As práticas de Batuques e o Controle das Emoções**. Tese (Doutorado), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, 1998.

TORRES, José Augusto Maciel; SANTOS, Carlos Alberto Conceição dos. **Capoeira Arte Marcial Brasileira**. São Paulo: On Line , 2011.

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL APLICADA NO QUILOMBO DA SERRA DO EVARISTO – A EXPERIÊNCIA DO PROJETO TECENDO REDES

Ezequiel Andrew Ângelo Barroso Vieira[127]
Anna Erika Ferreira Lima[128]
Deborah Moreira Pinto[129]
Maria Josiane Martins Ribeiro[130]

RESUMO:

A Educação Ambiental tem como enfoque o incentivo à mudança de paradigmas concernentes à questão ambiental, se propondo, assim, a atingir os cidadãos com inicialização nas escolas primárias, sob um enfoque na educação formal, onde as futuras gerações possam perceber a importância da sustentabilidade para o desenvolvimento da humanidade. Hoje e ao longo das últimas décadas, os problemas socioambientais têm se tornando cada vez mais perceptivos. O Projeto Tecendo Redes em Baturité: Formação de Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida (COM-VIDAS) tem como objetivo, nesse sentido, promover a criação dessa identidade cultural de preservação do meio ambiente, fazendo com que os 50 jovens da comunidade quilombola passassem a se envolver na causa para que haja um compartilhamento de informações a fim de que possam ser mais livres e atuantes e, dessa forma, juntos, se tornem multiplicadores de estratégias de educação ambiental. O presente trabalho é resultado de uma pesquisa participante junto ao quilombo da Serra do Evaristo, realizada por ocasião do projeto de extensão "Tecendo Redes", desenvolvido no Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabi) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFCE, Campus Baturité de agosto de 2014 a março de 2015.

Palavras-chave: Educação Ambiental, Meio Ambiente, Quilombo.

[127]Graduando em Hotelaria IFCE, andrewangelo21@gmail.com
[128]Professora Dra., Bolsista PROAPP – IFCE, annaerika@ifce.edu.br
[129]Graduanda em Gastronomia do IFCE, Debi.m.pinto@hotmail.com
[130]Graduanda em Hotelaria do IFCE, josianeribeiro@hotmail.com

ISSN: 2448-0495

INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental vem como ferramenta importante de educação, com estratégias pedagógicas para o desenvolvimento socioambiental das crianças, com a construção de valores éticos para que haja uma transformação e uma socialização entre o espaço humano e a natureza.

A preservação do meio ambiente ela é o principal foco da Educação Ambiental, por isso se faz necessário à construção desse lado consciente. Acontece que envolver a juventude de hoje em dia nesta temática se transformou um grande desafio.

Para tanto, é importante a utilização da Educação Ambiental, com o intuito de construir e fortalecer grupos e núcleos de estudos para discussão ambiental dentro das escolas públicas municipais ou estaduais no Estado do Ceará.

Para a Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), às COM-VIDA, Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola, no qual está em implantação desde 2004 e a sua criação veio através da I Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente, quando os estudantes propuseram a criação de conselhos jovens de meio ambiente e a elaboração da Agenda 21 nas escolas do país. A proposta das COM-VIDAS é consolidar na comunidade escolar um espaço estruturante e permanente para realizar ações voltadas à melhoria do meio ambiente e da qualidade de vida, fortalecendo as relações entre as escolas e comunidades.

O Objetivo das COM-VIDA é fazer acontecer um intercâmbio entre a escola e a comunidade, havendo a construção da Agenda 21, o desenvolvimento da Educação Ambiental nas escolas e realizar as Conferencias Ambientais entre as escolas, acabe havendo um compartilhamento de informações para poderem ser mais livres e atuantes, para que juntos tenham a chance transformar a realidade.

Para o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) é necessário promover processos de educação ambiental voltados para valores humanistas, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências que contribuam para a participação cidadã na construção de sociedades sustentáveis.

Seiffert (2007) ainda destaca que a educação ambiental deve ser considerada como importante instrumento de gestão ambiental para a materialização da visão do desenvolvimento sustentável.

ISSN: 2448-0495

Vem se tornando cada vez mais forte os problemas socioambientais ao longo das últimas décadas, com isso vem levando que a população mundial repense em seu modo de vida. Em virtude deste momento que o nosso planeta está passando a educação ambiental deve ser considerada uma ferramenta muito importante para que o desenvolvimento sustentável cresça e a população respeite o meio ambiente.

Para Seiffert (2007), a educação avança no caminho de oferecer alternativas para a formação de sujeitos que construam um melhor.

A implementação da Educação Ambiental é tão importante para o desenvolvimento sustentável e para que as pessoas sejam mais atuantes com a preservação do meio ambiente. A valorização da cultura educativa ambiental é a forma mais fácil para que as novas e as futuras gerações tenham uma consciência ambiental, de preservação e ética. Assim, a partir do descrito o presente artigo propõe descrever a experiência do Projeto Tecendo Redes em Baturité: Formação de Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida (COM-VIDAS), realizado com 50 crianças na Escola Municipal 15 de Novembro, no Quilombo da Serra do Evaristo, de agosto de 2014 a março de 2015.

METODOLOGIA

A presente pesquisa foi desenvolvida a partir de etapas que constam inicialmente o Levantamento bibliográfico referente a conceitos como: Educação Ambiental, COM-VIDAS, Tecendo Redes, onde autores como Seiffert (2007), Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). As pesquisas em campo se consubstanciaram como segunda etapa, por ocasião do projeto de extensão "Tecendo Redes", onde foram aplicadas aulas e oficinas relacionadas à Educação Ambiental, para 50 crianças do Quilombo da Serra do Evaristo, na Escola Municipal 15 de Novembro. A terceira etapa constitui na analise dos dados, levantamento bibliográfico e levantamento de informações no site do Ministério da Educação, onde auxiliaram no levantamento histórico.

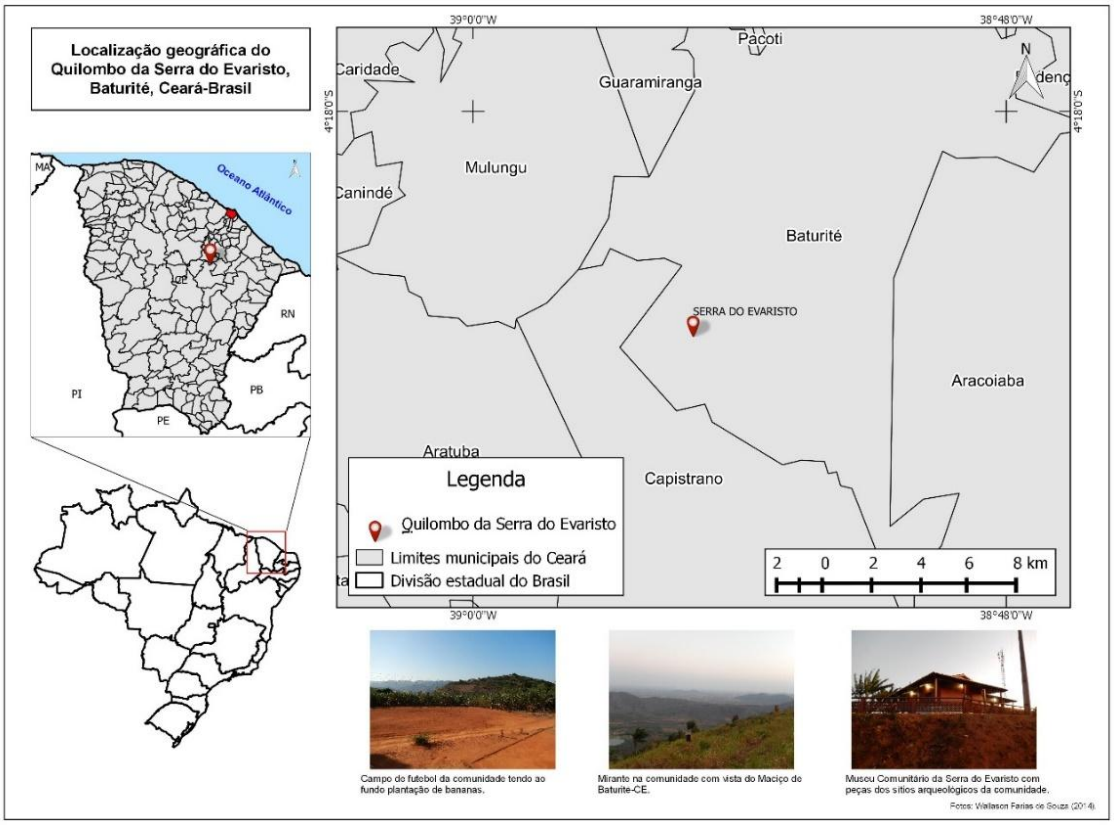
ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

QUILOMBO DA SERRA DO EVARISTO

A Serra do Evaristo (Mapa 1) está localizada á aproximadamente 6 km do centro de Baturité, vivendo nesta localidade um total de 150 famílias e 564 habitantes. O acesso à comunidade é dado por vias de terra batida e com seguimentos de placas.

De acordo com relatos, o Quilombo da Serra do Evaristo antes era habitado pelos primogênitos dos índios Kanindé de Aratuba e por negros fugidos dos canaviais de Redenção, município localizado a 29 km de Baturité. Hoje a maioria dos moradores da comunidade é natural do lugar.

"Ao longo da à comunidade vem se desenvolvendo em torno de cinco famílias, os "Bentos", os" Soares", os "Vanâncios", os " Juliões" e os "Leandros".



Mapa 1 : Comunidade Quilombola da Serra do Evaristo

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

TECENDO REDES NO QUILOMBO DA SERRA DO EVARISTO

O Projeto Tecendo Redes em Baturité: Formação de Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida (COM-VIDAS), ele foi formado através de uma parceria que integra, os núcleos de estudos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFCE – Campus Baturité), o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) e o Laboratório de Estudos Agrários e Territoriais (LEAT –Geografia – UFC), Laboratório de Cartografia (Labocart – Geografia – UFC)com o Quilombo da Serra do Evaristo, integra e propaga conhecimento visto que a educação não se restringe apenas a sala de aula e a escola.

O Projeto de Extensão objetiva contribuir com a ampliação e o aprofundamento de estudos na Escola Municipal de Ensino Fundamental Quinze de Novembro, onde 50 crianças de 8 a 15 anos em, onde aplicamos oficinas que entornam a temática socioambiental, através da formação e fortalecimento dessa Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida (COM-VIDA), onde assim construímos um ambiente comunitário favorável às iniciativas que valorizem o protagonismo juvenil e o processo de democracia participativa junto ao Poder Público.

Para tanto, utilizamos a Educação Ambiental como forma de sensibilizar e esclarecer aos jovens participantes sobre as questões que perpassam a relação do homem com meio ambiente em aspectos como economia, sociedade, cultura, natureza e política, na tentativa de refletir sobre quem somos e como cuidamos do lugar onde vivemos.

A Educação Ambiental ela chegou como forma positiva, de acrescentar e conscientizar os alunos que participaram do Projeto Tecendo Redes, onde nos planejamentos pedagógicos e de execução aconteceu com que ás escolhas e ás preparações fossem mais complexas e as mais lúdicas possíveis para o maior entendimento e aperfeiçoamento do que foi se passado em sala, seja colocado em prática em seu dia a dia.

POR ONDE CAMINHAMOS...

No dia 10 de Julho de 2014, foi quando iniciamos os nossos primeiros passos na Comunidade Quilombola da Serra do Evaristo, onde se realizou uma reunião com as lideranças da comunidade, a coordenadora do Projeto, Professora Dra. Anna Erika Ferreira Lima e os bolsistas de extensão que iriam fazer o projeto acontecer, a primeiro momento foram dados à proposta da atividade extensão, onde seria realizada com crianças de 08 á 15 anos, mas a primeiro

ISSN: 2448-0495

momento foi remarcada outra reunião para o dia 08 de Agosto, onde estivessem todos os líderes da associação de moradores para que assim pudesse haver uma resposta.

No reencontro que se aconteceu no dia 08 de Agosto de 2014, onde estavam presentes todas as lideranças da Comunidade Quilombola da Serra do Evaristo, e foi apresentada para todos os presentes o que seria o Projeto Tecendo Redes e os seus benefícios para a comunidade, o público alvo e como funcionaria, no final da reunião a Associação de Moradores e seus principais representantes votaram em que o projeto realizasse.

Foto 1: Primeira visita ao Quilombo da Serra do Evaristo

Fonte: Pesquisa Direta, 2014.

Foto 2: Segunda Visita ao Quilombo da Serra do Evaristo

ISSN: 2448-0495

OFICINA/CURSO		DATA	SITUAÇÃO
01	○ Atividade Quebra-gelo: Caixa de apresentação e Apresentação da equipe ○ Introdução sobre a Agenda 21 (conceito, objetivo e importância) ○ Atividade sobre o entendimento coletivo de meio-ambiente (início sobre Interpretação socioambiental) ○ Oficina Pedras no Caminho ○ Oficina Arvore dos sonhos ○ Oficina Muro das Lamentações	04/09	Realizada
02	○ Atividade Quebra Gelo: Caixa Surpresa (Batata Quente) ○ Aula: Importância do Ar ○ Vídeo sobre a importância do ar e sobre fotossíntese ○ Vídeo sobre as queimadas ○ Oficina: Oficina Caça aos bichos	12/09	Realizada
03	○ Atividade quebra gelo: Uma palavra de encorajamento ○ Aula: Sobre a importância da preservação da memória da Comunidade ○ Oficina Mapas Locais e Baú de Recordações	19/09	Realizada
04	○ Atividade Quebra Gelo: Telefone sem fio ○ Aula: Introdução sobre Lixo, desperdício, consumo consciente, reaproveitamento e compostagem. ○ Oficina sobre 3Rs e confecção de cartazes sobre o tema.	26/09	Realizada
05	○ Aula sobre lixo: resíduos sólidos, reciclagem, tipos de materiais, coleta seletiva, lixo eletrônico. ○ Oficina Resíduos sólidos: cada coisa em seu lugar ○ Oficina Coleta e seleção de lixo e do lixo eletrônico ○ Oficina brinquedo é coisa séria: a sucata inventa tudo	10/10	Realizada
06	○ Atividade quebra gelo ○ Aula: Água e sua importância. ○ Vídeos sobre o desperdício, problemas atuais de falta de água, poluição da água e suas consequências, entre outras ○ Oficina Porque da escassez de água?	17/10	Programado
07	○ Atividade quebra gelo ○ Aula: Ecossistema e sua importância, conservação e preservação. ○ Oficina Terrário	31/10	Programado
08	○ Atividade quebra gelo ○ Aula: Vídeos sobre os benefícios do consumo de frutas, reflexão sobre as frutas cultivadas na comunidade e oportunamente realizar alguma atividade envolvendo a utilização de alguma fruta regional. ○ Aula: Desperdício excessivo dos dias atuais e o reaproveitamento das sobras que iriam para o lixo. ○ Oficina sobre Reaproveitamento de alimentos com a preparação de uma receita usando produtos cultivados regionalmente.	07/11	Programado
09	○ Atividade quebra gelo ○ Aula: Conteúdo sobre práticas sustentáveis, consumo consciente e alimentação saudável. ○ Oficina Construindo uma Horta	14/11	Programado
10	○ Atividade quebra gelo ○ Oficina de fortalecimento da Com-vida – Trabalhando estratégias de liderança, buscando desenvolver a autonomia e a criatividade dos educandos.	21/11	Programado
11	○ Atividade quebra gelo ○ Aula: Importância das mídias na propagação do conhecimento estimulando-os na capacidade de expressão e melhorando a compreensão dos conteúdos até o momento ministrados. ○ Oficina de Educomunicação. Criação de uma página no Facebook e de um Blog com textos autorais.	28/11	Programado
12	○ Atividade quebra gelo ○ Oficina Passeio no futuro	05/12	Programado

	○ Aula: vídeos e matérias jornalísticas atuais sobre as consequências das degradações do meio ambiente e sobre um possível futuro sombrio caso não haja uma mudança de postura social. ○ Abertura de debate após a exibição para mostrar que o futuro não é tão futuro e sim nosso presente. ○ Oficina Batalha Naval Gigante		
13	○ Atividade quebra gelo ○ Oficina Serra do Evaristo pra sempre ○ Interpretação Socioambiental (Novo olhar) ○ Alimentar o jornal mural com as atividades até o momento. ○ Finalização da construção da Agenda 21 ○ Oficina de fotografia	12/12	Programado

Fonte: Pesquisa Direta, 2014.

A partir do dia 04 de Setembro até 12 de Dezembro de 2014, foram realizadas o Projeto Tecendo Redes em Baturité: Formação de Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida (COM-VIDAS), onde foram realizadas oficinas e atividades que resultaram em uma Agenda 21 da comunidade, onde ás crianças participantes do projeto construíram 21 tópicosrelacionado à preservação e conservação do meio ambiente, onde foram retirados de todas as aulas teóricas e oficinas realizadas.

As oficinas realizadas no decorrer do projeto foram voltadas e pensadas pelos problemas ambientais que o Planeta Terra nos dias de hoje.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto Tecendo Redes teve a finalidade de levar para a escola um instrumento do processo educacional que consideramos extremamente importante para a formação de cidadãos cada vez mais conscientes dentro da sociedade.

Com o término do projeto, percebemos algumas mudanças de postura dos alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Quinze de Novembro do quilombo da Serra do Evaristo assim como toda a comunidade se comparados ao início, assim que chegamos para iniciarmos o projeto.

Desde o princípio, nossa proposta de trabalho na comunidade nunca foi a de sobreposição de conhecimentos e sim de troca, respeitando sempre a cultura local assim como seus costumes, uma vez que todas as atividades foram pensadas e discutidas com a gestão da escola e com lideranças. Fazer com que o aluno e a comunidade reflitam sobre suas ações e atitudes foi o ponto chave na realização deste projeto.

Esperamos que efetivamente com o final do projeto tenhamos conseguido colaborar com a construção de um novo grupo de jovens que pense a questão ambiental do quilombo e que,

ISSN: 2448-0495

através do conhecimento adquirido nas oficinas, promovam ações de conservação ambiental e, principalmente, a equipe tenha despertado o sentimento liderança nos alunos.

REFERÊNCIAS

Seiffert, Mari Elizabete Bernardini.,**Gestão ambiental: instrumentos, esferas de ação e educação ambiental /** Mari Elizabete Bernardini Seiffert. – São Paulo: Atlas, 2007.

PORTAL MEC, ***Educação Ambiental: aprendizes de sustentabilidade.*** Disponívelem:<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao2.pdf>. Acesso em: 28 de jul 2015.

Programa nacional de educação ambiental - ProNEA / Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental; Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação Ambiental. - 3. ed - Brasília : Ministério do Meio Ambiente, 2005. 102p.: il. 21 cm

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

CARCARÁ, ESCOLA E QUILOMBO: LEGADO CULTURAL AFRICANO EM COMUNIDADE QUILOMBOLA NO CARIRI CEARENSE

Ana Paula dos Santos[131]
Cicera Nunes[132]

RESUMO:

O presente trabalho destaca a presença da cultura e de valores civilizatórios do legado cultural africano na comunidade remanescente do quilombo Carcará - Potengi no Estado do Ceará, onde está localizada a escola Maria Virgem. Para este artigo o nosso olhar será com considerações voltadas para a educação escolar quilombola como política pública necessária neste contexto educacional, tendo em vista, que estas comunidades reivindicam o reconhecimento da sua existência e a garantia de políticas públicas que atendam as suas necessidades, dentre estas o direito a uma educação escolar que positive o legado ancestral construído por africanos e seus descendentes. Esta proposta de trabalho é resultado de conclusão de curso de especialização em gestão escolar. Neste sentido, para melhor atender aos nossos propósitos, como metodologia, adentramos na história oral no que tange ao recolhimento de depoimentos pessoais e entrevistas referenciadas ao contexto histórico social da comunidade e da escola em questão.

Palavras-chave: Quilombo. Educação escolar. Políticas públicas.

[131]Graduada em pedagogia pela Universidade Regional do Cariri-URCA e Especialista em Gestão escolar pela mesma Universidade, pesquisadora Núcleo de Estudos em Educação, Gênero e Relações Étnico-Raciais da Universidade Regional do Cariri- URCA. E-mail: paulacrato99@gmail.com.
[132]Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará. Atualmente é Professora Efetiva da Universidade Regional do Cariri - URCA. E-mail: cicera.urca@gmail.com.

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

Simpósio Temático 03

Título: Gênero, relações raciais e Educação

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

OLHARES PEDAGÓGICOS ENQUANTO GESTORA NEGRA NAS AÇÕES INTERMINISTERIAIS NA PERSPECTIVA DE GÊNERO, DIVERSIDADE SEXUAL E RAÇA NAS INTERVENÇÕES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS (AS) E IDOSOS (AS) - EJA E PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

Joelma Gentil do Nascimento
Universidade federal do Ceará (UFC)
Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza (SME)

RESUMO:

A referida reflexão objetiva abordar alguns aspectos acerca das temáticas: Gênero, Orientação Sexual e raça na modalidade Educação de Jovens, Adultos (as) e Idosos (as) e no Programa Mais Educação. Nos quais abrange as percepções enquanto gestora negra no espaço institucionalizado, as intervenções locais em Programas e Ações interministeriais que trazem recortes de Políticas Publicas para as juventudes negras, nelas inseridas as identidades enquanto homens, negros e jovens, mulheres, negras e jovens. Além, de alinhar estas ações na perspectiva de formação pedagógica para professoras, professores, monitoras e monitores e equipe técnica da Secretária de Educação. Este textotem a sua gênese na abordagem em torno da inserção de temáticas referentes a população negra na educação formal por intermédio das três inciativas : Memorias de Baobá , Por Uma Educação Não sexista e sem Discriminação; Afirmando a Identidade, *Desconstruindo a Violência.* Bem como, nos indicadores de pesquisas acerca das disparidades entre a brancas/brancos e negras/negros na acessibilidade escolar. Para isto, tomei de empréstimo alguns aportes teóricos sobre o enfoque nas questões abordadas a saber: Joan Scott (1990) Guacira Lopes Louro (1992) Sandra Petit (2010) Maurício Waldman (2011) Cunha Júnior (2005) KabegeleMunanga (2003) Everton Bandeira Martins (2010) Paulo César Rodrigues Carrano (2003) entre outros e outras.

Palavras-chave: Educação, Gênero, Políticas Publicas, Formação Docente

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

A OPRESSÃO DO GÊNERO EM *ÚRSULA*[133]

José Nogueira da Silva[134]

RESUMO:

O presente artigo pretende investigar o romance *Úrsula* de Maria Firmina dos Reis. O mesmo se destaca não apenas por ser o primeiro romance de autoria fminina na literatura brasileira, mas também por ser por da voz ao negro em sua narrativa e expor as agruras sofridas pelas personagens femininas. Ao justificarmos a importância do romance, propomos a inclusão do mesmo no currículo escola com base na lei 10639/03.

Palavras-chave: gênero, opressão, inclusão.

[133] Este artigo é resultado da disciplina "Narrativa de autoria feminina" ministrada pela Profa. Dra. Izabel de Fátima de Oliveira Brandão pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas (2014).
[134] Mestrando em Estudos Literários pela Universidade Federal de Alagoas (2014).

ISSN: 2448-0495

INTRODUÇÃO

As manifestações artísticas de autoria feminina permeiam toda a história, porém o ostracismo foi capaz de silenciar boa parte de sua história. As primeiras ondas feministas datam do fim do século XIX, iniciou na Inglaterra quando as mulheres reivindicaram o direito ao voto. Esse movimento gradativamente se espalhou pelo mundo, juntamente com a ascensão da teoria e da crítica literária, nas primeiras décadasdo século XX, foi desenvolvida a crítica feminista, destacando-se duas modalidades, uma tem resgatado a escrita feminina silenciada ou teve sua autoria negada, a outra busca, através dos temas, das vozes do texto e até mesmo do estilo, a importância da voz feminina na luta pelo direito a ter reconhecida uma escrita própria.

O presente trabalho investiga o romance *Úrsula* de Maria Firmina dos Reis, publicado no século XIX, pioneiropor ter sido escrito por uma mulher negra e por abordar questões de gênero e raciais, estas pela ótica de quem não detinha uma tradição escrita.A obra traz "o discurso do outro fazendo ouvir pela primeira vez na literatura brasileira a voz dos escravizados" [135]. Limitamo-nos a discutir as passagens que fogem dos padrões patriarcais da literatura romântica da época. Teremos como aportes para o exame do texto o trabalho de Régia Agostinho da Silva (2013); "A escravidão no Maranhão: Maria Firmina dos Reis e as representações sobre escravidão e mulheres no Maranhão na segunda metade do século XIX", a pesquisa de Adriana Barbosa de Oliveira (2007); "Gênero e etnicidade no romance Úrsula", de Maria Firmina dos Reis e o texto de Eduardo de Assis Duarte do posfácio da romance Úrsula lançado em 2004.

MARIA FIRMINA DOS REIS: FRAGMENTOS DE UMA VIDA

Maria Firmina dos Reis Nasceu no dia 11 de outubro de 1825 em São Luís. Filha de João Pedro Esteves e Leonor Felipe dos Reis, aos cinco anos mudou-se para a Vila São José de Guimarães, município de Viamão, próximo a São Luís. Sua educação intelectual teve uma forte contribuição de Sotero dos Reis, gramático e primo seu materno. Aos vinte e dois anos começou a trabalhar na docência ao conquistar um concurso público para a "cadeira de instrução primária"

[135]DUARTE, Eduardo de Assis. Posfácio, p. 275. In: REIS, Maria Firmina dos. **Úrsula**. Atualização e texto e posfácio de Eduardo de Assis Duarte. Florianópolis: Ed. Mulheres. Belo Horizonte: PUC Minas, 2004.

ISSN: 2448-0495

em Guimarães-MA. Segundo Eduardo de Assis Duarte, ela teve uma atividade intelectual durante toda a vida, sendo professora, redigindo romances, contos e escrevendo artigos para os jornais[136].

Maria Firmina foi uma escritora conhecida em seu estado, no entanto não chegou a ter reconhecimento nacional, não foi sequer citada pela crítica da época.Percebemos que "o discurso sobre o feminino está eivado de um olhar misógino que Maria Firmina irá se colocar no mundo da escrita e da literatura do século XIX na província do Maranhão" [137] ao abordar temas que ainda eram tidos como tabu como o da escravidão e a submissão das mulheres ao gênero masculino.

Silva (2013) [138] aponta ela reapareceu na década de 70 do século XX. Quando houve uma efervescência dos movimentos feministas e negros. Infelizmente o século XIX preconizava padrões contrários à sua obra, além dela viver distante da província, foi mulher e negra, adjetivos que indicam as dificuldades enfrentadas pela autora[139]. Em 1975 lançaram uma edição fac-similar de Horácio de Almeida, no mesmo ano é publicado "Maria Firmina, fragmentos de uma vida" de Nascimento de Morais Filho, Silva (2013) obra que contém seus poemas publicados em jornais da época, entrevistas, documentações bibliográficas econtribui para a autora ressurgir "como símbolo de mulher, negra, maranhense, pioneira das letras brasileiras feitas por mulher" [140]. Em 1988 Luiza Lobo revê os pontos abordados por Charles Martin na edição fac-símile de *Úrsula*em 1975. A mais recente recepção crítica da obra de Maria Firmina foi em 2000 com o estudo de ZahidéMuzartLupinacci (org.) em "Escritoras brasileiras do século XIX.

Suas atividades fizeram-na reconhecida na sua região como intelectual e cidadã, além de feitos admiráveis como a fundação de uma escola gratuita e mista em 1880. Ela se aposentou em 1881 e faleceu em 1917 aos 92 anos. São poucos os relatos biográficos, mas são suficientes para estar entre as grandes escritoras brasileiras.

ÚRSULA: UMA DENÚNCIA VELADA

O romance *Úrsula* apresenta uma busca por liberdade na escrita. Maria Firmina dos Reis usa o pseudônimo "uma maranhense", isso não esconde o gênero da autora, mas oculta a cor

[136] Ibid., 2004, p. 266.
[137]SILVA, Régia Agostinho da.**A escravidão no Maranhão: Maria Firmina dos Reis e as representações sobre escravidão e mulheres no Maranhão na segunda metade do século XIX.** São Paulo. Universidade de São Paulo, 2013, p. 35.
[138]Ibid., 2013.
[139]DUARTE, *op. cit.*, 2004, p. 267.
[140] SILVA, *op. cit.*, 2013, p. 86.

ISSN: 2448-0495

da pele, uma preocupação em na época em que a inferioridade negra era defendida nos meios acadêmicos.

No prólogo do romance, há um pedido de desculpas ao chamar a obra de "Mesquinho e humilde livro" [141],aventando a possibilidade da fala da autora se resguardar das críticas ao dizer que "seu cabedal intelectual é quase nulo" [142], uma falsa modéstia que traz na entrelinhas uma condição social e a posição inferiorizada que a mulher ocupava na época[143].

Duarte (2004) alerta que em 1859 a prosa de ficção era algo novo no Brasil. Nesse contexto é notável o pioneirismo de Firmina dos Reis ao denunciar "injustiças há séculos arraigadas e que tinham no escravo e na mulher suas principais vítimas" [144]. Hoje há uma vasta produção de autoria feminina no século do século XIX que ficou no ostracismo. Após tantos resgates da autoria feminina, não se registra narrativas com suas peculiaridades, seja de autoria feminina ou masculina, já que traz a versão do negro a respeito da escravidão, além das personagens femininas revelarem o despotismo sofrido pelos homens, algo atípico para o seu momento[145].

A narrativa começa com o encontro de Túlio e Tancredo, este um rapaz rico, educado e desiludido por Adelaide, sua paixão.Após marcarem um casamento, aovoltar de viagem ela está casada com o pai dele, isso o fez desconfiar que o a traiçãofoi causa da morte da sua Mãe. Túlio, um escravizado, era bom, já que "a escravidão não lhe embrutecera a alma" [146], isso descontrói o estereótipo do escravo perigoso, ideia predominante na época. Sua Dona, Luísa B. e Úrsula receberam o jovem em casa gravemente ferido. Durante a recuperação foi cuidado por Úrsula, por quem se apaixonou aos moldes da estética romântica.

Por ter salvado Tancredo, Túlio recebe dinheiro para a sua alforria e promete protegê-lo. Susana, também escravizada de Luísa B., diz ao negro que o mesmo não irá conquistar a verdadeira liberdade em um país escravagista: "- tu!Tu livre? Ah não me iludas! – exclamou a velha africana abrindo uns grandes olhos. Meus filho, tu és livre?..."[147]. Durante a narrativa, o

[141] REIS, Maria Firmina dos. **Úrsula**. Atualização e texto e posfácio de Eduardo de Assis Duarte. Florianópolis: Ed. Mulheres. Belo Horizonte: PUC Minas, 2004, p. 13.
[142] Id.
[143] DUARTE, *op. cit.*, 2004, p. 268.
[144] Id.
[145] SILVA, *op. cit.*, 2013, p. 109.
[146] REIS, *op. cit.*, 2004, p. 23.
[147] REIS, *op. cit.*, 2004, p. 114.

ISSN: 2448-0495

irmão de Luísa B., Fernando P., almeja desposar Úrsula, ele foi responsável pela morte do pai dela e os sofrimentos da mãe de Úrsula, irmã dele, que doente, falece. Úrsula foge com Tancredo para um convento e se casam. Enquanto isso, Túlio é preso por Fernando P., mas foge e finda morto ao tentar avisar Tancredo e Úrsula da emboscada. Túlio também acaba morto por Fernando P., Úrsula também falece após enlouquecer, Fernando P. com a morte de Úrsula vira monge e passa a se chamar Frei Luís de Santa Úrsula, residindo no mesmo convento em que ela se casou. Ele morre apaixonado por ela; "– Ela?!... Ela morreu amaldiçoando-me!!... A infeliz enlouqueceu de dor, e eu não a pude salvar!... Meu padre – continuou – eu a vi no sepulcro, e não sei como não morri então?"[148].

Adelaide enviuvou e o segundo casamento foi infeliz. "Seu primeiro esposo era já morto, envenenado por acerbos desgostos" [149]. Depois "casou segunda vez e o novo esposo, que não amava a sua deslumbrante beleza, a arrastou de aflição em aflição até o desespero" [150], tristezas que a fizeram buscar o suicídio.

A obra em questão se caracteriza notadamente pelo seu caráter de denúncia, no que concerne às opressões sofridas pelas mulheres e às agruras impostas aos negros. Entre os inúmeros aspectos que podem ser encontrados no texto, esses dois são mais aparentes, antecipando não apenas a literatura de autoria feminina, mas também a afro-brasileira[151].

Na literatura romântica da época era trivial a descrição de paisagens, narrando os campos, o clima, os animais, tudo expressasse a beleza da pátria recém-nascida, por isso, a literatura se fez ativa na campanha pela construção de uma identidade nacional[152]. A autora busca fazer parte da estética romântica da época através das descrições de cenários paradisíacos, outrossim respeitando a normal culta.Daí as falas dos escravizado terem o mesmo vocabulário de uma personagem academicamente instruída, destarte a autora não leva em conta as variações linguísticas, uma vez que a filtragem dos níveis das falas só iria emergir no século XX com o advento do modernismo.

A obediência de Firmina dos Reis aos padrões românticos não é rígida se levarmos em questão os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade defendidos pelos aristocratas. Ela revela um desnível nas relações de cor e gênero em detrimento da ideia de unidade nacional defendida

[148] REIS, *op. cit.*, 2004, p. 235.
[149] REIS, *op. cit.*, 2004, p. 236.
[150] REIS, *op. cit.*, 2004, p. 237.
[151] REIS, *op. cit.*, 2004, p. 279.
[152] SILVA, *op. cit.*, 2013, p. 15.

ISSN: 2448-0495

na época, por conseguinte; "apesar de estar estruturado de acordo com o código da época, rompe com a suposta unidade nacional, ao exibir situações que deveriam ser omitidas" [153].

A literatura brasileira, em meados do século XIX, estava ainda muito apegada aos moldes europeus, consequentemente numa fase de transição do pensamento cultural eurocêntrico para a criação de uma identidade brasileira, nada obstante, pautada na estética européia. Nesse cenário, "temos vários autores negros que não conseguiram se impor diante das representações sociais de sua etnia e representaram os negros de forma estereotipada"[154].

O romancefoge de vários estereótipos, um deles é a tentativa de resgate do ponto de vista interno dos negros, ou seja, da perspectiva dos escravizados. Tais inovações tornam*Úrsula* um dos romances mais inovadores (ou o mais) do romantismo no Brasil. As personagens femininas expõem a opressão sofrida por elas, embora não haja maiores reivindicações, encontramos reclamações dos abusos de poder do sistema patriarcalista, um avanço ideológico para o contexto da época.

Há passagens que acusam a obediência ideológica das mulheres às normas patriarcais, apesar disso, encontramos trechos que fogem dos parâmetros sociais da época. No primeiro capítulo; "Duas almas generosas", Túlio leva Tancredo à beira da morte à casa de Luísa B., onde também moravam Úrsula e a escrava Susana. Na época, as mulheres eram presas em casa para evitar contato com estranhos, pois recebê-losseria uma desonra[155]. Isso revela uma transgressão das normas sociais coetâneas e a compreensão de que o fato da mulher ter diálogos com homens estranhos não manchará sua honra, ao contrário, o texto exaltou o ato de nobreza com um desconhecido.

> -Ah! Senhora, como sois boa! Quem quer que sejais, aceitai meus sinceros agradecimentos pelo generoso interesse que mostrais por um infeliz desconhecido.
> -Silêncio, - animou-se ela a dizer, corando muito – não tendes febre? Perdoai-me; mas eu não consinto que faleis.
> -Oh! – exclamou ele – tanta bondade me confunde. Deixai ao menos agradecer-vos; mais tarde submeter-me-ei com gosto às vossas determinações.
> -Agradecer-me? Interrogou Úrsula com voz um pouco comovida – que voz hei eu feito que mereça o vosso reconhecimento? Pelo céu, nem faleis nisso; e em seus grandes olhos errou uma lágrima.[156]

[153] OLIVEIRA, Adriana Barbosa de. **Gêneroe etnicidade no romance Úrsula, de Maria Firmina dos Reis.** Belo Horizonte. Universidade Federal de Minas Gerais, 2007, p. 97.
[154] OLIVEIRA, *op. cit.*, 2007, p. 95.
[155] OLIVEIRA, *op. cit.*, 2007, p. 75.
[156] REIS, *op. cit.*, 2004, p. 36.

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

A participação destrutiva do gênero masculino no cotidiano feminino é pertinente, Luísa B. era odiada por Fernando P., seu irmão, além das tristezas que seu marido, Paulo B., a fez passar; "Paulo B... não soube compreender a grandeza do meu amor, cumulou-me de desgostos e de aflições domésticas, desrespeitou seus deveres conjugais, e sacrificou minha fortuna em favor de suas loucas paixões" [157]. Se o nascimento de Úrsula abrandou a tirania do seu marido, Fernando P. o assassinou: "E ele teria sido bom; sua regeneração tornar-se-ia completa, se o ferro do assassino lhe não tivesse cortado em meio a existência!"[158]

O pai de Tancredo expressa atos tão maldosos quanto os de Fernando P. e Paulo B., pois a relação entre ela e a Mãe de Tancredo era permeada por subordinação, resignação e sofrimento; "É que entre ele e sua esposa estava colocado o mais despótico poder: meu pai era o tirano de sua mulher; e ela, triste vítima, chorava em silêncio e resignava-se com sublime brandura" [159]. Oliveira (2007) elucida que a única vez na qual ela enfrentou o marido foi para realizar um casamento do filho com Adelaide, órfã e sobrinha da Mãe de Tancredo, no entanto, ela viu negado o único pedido que fez em toda vida, esse fragmento da narrativa expressa acusações contra ele ao reclamar abertamente da submissão a qual estava sujeita;

> Perdoai-me... mas tanto tenho sofrido; tantas lágrimas me têm sulcado o rosto desfeito pelos pesares; tanta dor me tem amargurado a alma, que estas palavras, nascidas do íntimo do peito, pungentes, como toda a minha existência, não vos podem ofender. Arranca-as, senhor, dos abismos da minha alma; a agonia lenta, que nela têm gerado o desprezo e o desamor com que me tendes tratado![160]

Podemos acrescentar o caso de Adelaide, que Sofreu com as maldições do marido que a culpava pela sua família que foi desfeita, após a morte do esposo, sofreu com o segundo casamento, os dissabores da relação a fez buscar o suicídio, mesmo sendo uma personagem má, também se mostrou vítima da tirania patriarcalista.

> Seu primeiro esposo era já morto, envenenado por acerbos desgostos. Ela ludibriara o decrépito velho, que a roubara ao filho; e ele em seus momentos de ciúme impotente amaldiçoava a hora em que a amara. Ela depois também chorou, e chorou muito; porque as dores, que o céu lhe enviou, foram bem graves. Casou segunda vez e o novo esposo, que não amava a sua deslumbrante beleza, a arrastou de aflição até o desespero.[161]

---

[157] REIS, *op. cit.*, 2004, p. 102.
[158] Id.
[159] REIS, *op. cit.*, 2004, p. 60.
[160] REIS, *op. cit.*, 2004, p. 65-66.
[161] REIS, *op. cit.*, 2004, p. 236-237.

ISSN: 2448-0495

Oliveira (2007) aponta que as mães e as escravas ficavam encarregadas da educação dos filhos da elite, no entanto, não detinham autoridade alguma, o que resultou em gerações que desconheciam limites, "perpetuando assim o ciclo da dominação sobre os negros e as mulheres" [162]. O argumento utilizado por quem defendia o acesso das mulheres à educação era exatamente a ideia de estarem preparadas para cuidar dos filhos, pois a falta de uma capacitação poderia prejudicar seu desempenho nas funções maternais. Quando Tancredo pede autorização para casar com Adelaide, o primeiro pretexto para ele negar o pedido foi o fato dela ser uma órfã, revelando-nos um sentido crucial do matrimônio para a época, uma união de famílias abastadas, conchavos nos quais a mulher era o selo de tal união. Ele também argumenta ao filho que ela ainda não está instruída para exercer o papel de esposa;

> - Vês, meu filho – continuou – Adelaide é apenas uma criança; é tão nova... tão pouco conheces suas qualidades que...
> - mas, meu pai! – interrompi-o – que dotes faltam ao espírito de Adelaide? Não a tem educado minha mãe!
> Franziu ligeiramente os supercílios, e disse: - sua educação não está completa...[163]

As falas podem ser interpretadas como denúncias, todavia, em nenhum momento a autoridade patriarcal é desconstruída, e sim, o abuso dela.

> - Qualquer que seja a impressão que a meu pai possam causar minhas palavras,
> - disse a minha mãe – Adelaide há de ser minha.
> Ela, olhando-me com severidade redargüiu:
> - Tancredo, não chames sobre ti a cólera do teu pai. Oh! Deus não protege a quem se opõe à vontade paterna![164]

A pena de Maria Firmina não excluiu o sofrimento da mulher negra, no capítulo IX; "A preta Susana", ela relata ao jovem Túlio todo sofrimento ao qual foi submetida quando foi raptada na África, afastada de sua família e escravizada pelas mãos de homens que a maltrataram, o primeiro foi Fernando P. que a fez sofrer ao ver o sofrimento dos seus irmãos negros e ser também castigada como eles; "E eu também os sofri, como eles, e muitas vezes com a mais cruel injustiça".[165]

[162]OLIVEIRA, *op. cit.*, 2007, p. 80.
[163]REIS, *op. cit.*, 2004, p.74.
[164] REIS, *op. cit.*, 2004, p. 63.
[165] REIS, *op. cit.*, 2004, p. 118.

ISSN: 2448-0495

O casamento de Luísa B. fez Susana ter outro senhor que também não a poupou de sofrimentos; "Seu marido era um homem mau, e eu suportei em silêncio o peso do seu rigor" [166]. Somente quando ficou nas mãos de duas mulheres é que recebeu um tratamento mais ameno. Sua tristeza com os horrores sofridos pela escravidão é somada à saudade de sua família. Vale ressaltar que esse trecho foi escrito num momento histórico no qual os negros eram vistos como bárbaros, essa posição é relegada aos brancos traficantes de escravos, havendo no caso uma inversão de estereótipos atípica para a época; "E esse país de minhas afeições, e esse esposo querido, essa filha tão extremamente amada, ah Túlio! Tudo me obrigaram os bárbaros a deixar! Oh! Tudo, tudo até a própria liberdade!"[167]

Por fim, ela é interrogada por Fernando P. que acaba maltratando-a até a morte, Susana em nenhum momento colaborou para que ele encontrasse Úrsula e Tancredo, na ótica de Silva (2013); "Os escravos firminianos, mesmo sendo vítimas de várias vilanias, mantinham seu caráter inalterado e eram gratos com aqueles que se mostravam bondosos e generosos para com eles" [168].

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após décadas no ostracismo, a escritora Maria Firmina dos Reis é resgatada nos anos 70 do século XX. Desde então o interesse pela sua obra vem crescendo gradativamente, seu destaque não é apenas ter sido uma autora em pleno século XIX, mas também uma mulher negra que deixou na sua escrita uma visão da escravidão na ótica do negro, algo inovador para a época, o presente artigo se deteve a analisar o romance *Úrsula* publicado em 1859, algo que apenas aumenta o fascínio sobre a obra, levando em conta a opressão que pairava sobre os negros e as mulheres na época, algo que sua escrita deixa transparecer em meio às tendências narrativas da literatura romântica.

As mulheres no romance possuem uma pureza típica do momento literário romântico. Porém, uma leitura mais apurada nos revela a indignação das mesmas, algo que não chega ao ponto de reivindicar o fim do patriarcado, mas denuncia seus abusos. Seria incorrer em anacronismos exigir que a narrativas possuíssem tais adjetivos, contudo, as entrelinhas permitem reflexões à frente de seu tempo, ação compreendida também como um convite para que outras

[166] Id.
[167] REIS, *op. cit.*, 2004, p. 115.
[168] SILVA, *op. cit.*, 2013, p. 145.

ISSN: 2448-0495

escritoras traçassem caminhos semelhantes, mensagem que a escrita da autora revela no prólogo da obra ao pedir uma boa recepção do público e possivelmente da crítica, para "dar alento à autora de seus dias" [169] para que "sirva esse bom acolhimento de incentivo para outras, que com imaginação mais brilhante, com educação mais acurada, com instrução mais vasta e liberal, tenham mais timidez do que nós" [170].

As mulheres da narrativa, Luísa B., Úrsula, Adelaide e Susana, são todas vítimas dos abusos patriarcais e acabam mortas, os algozes, Pai de Tancredo, Fernando P. e Paulo B, também morrem, mas impõem suas autoridades de forma abusiva durante a narrativa. O sofrimento imposto às mulheresexpõe as agruras sofridas pelo gênero feminino. Essa desconstrução de estereótipos revela uma obra de ruptura em plena construção da identidade nacional, desnudando as desigualdades que imperavam com todo vigor. Por essas e outras qualidades inovadoras e denunciativas, além de outras que estão a ser descortinadas, faz-se necessário exames, como este, que evidenciem obras recentemente resgatadas e as coloque justamente entre as grandes produções da literatura brasileira.

REFERÊNCIAS

DUARTE, Eduardo de Assis. Posfácio, p. 275. In: REIS, Maria Firmina dos. **Úrsula**. Atualização e texto e posfácio de Eduardo de Assis Duarte. Florianópolis: Ed. Mulheres. Belo Horizonte: PUC Minas, 2004.

OLIVEIRA, Adriana Barbosa de. **Gêneroe etnicidade no romance Úrsula, de Maria Firmina dos Reis.** Belo Horizonte. Universidade Federal de Minas Gerais, 2007.

REIS, Maria Firmina dos. **Úrsula**. Atualização e texto e posfácio de Eduardo de Assis Duarte. Florianópolis: Ed. Mulheres. Belo Horizonte: PUC Minas, 2004.

SILVA, Régia Agostinho da.**A escravidão no Maranhão: Maria Firmina dos Reis e as representações sobre escravidão e mulheres no Maranhão na segunda metade do século XIX.** São Paulo. Universidade de São Paulo, 2013.

[169] REIS, *op. cit.*, 2004, p. 14.
[170] Id.

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

O LAZER DA MULHER E NEGRA NO MOVIMENTO DANDARA

Maria Eliete de Souza Pereira.[171]
Antônio Marcos Ramos de Oliveira
Nilene Matos Trigueiro

RESUMO:

Este trabalho tem por objetivo discutir o movimento Dandara como instrumento de inclusão social da mulher, (especialmente a mulher negra), no campo do lazer e refletir de forma crítica sobre a situação da mulher negra historicamente. O enfoque principal reside numa reflexão sobre a figura de Dandara, esposa de Zumbir: sua luta histórica contra o machismo e o racismo e a favor da igualdade de gênero e de raça e sua apropriação pelo movimento capoeirista intitulado de Dandara. Tal trabalho foi construído através de um método qualitativo, onde se realizou uma conexão entre o Movimento Dandara, organizado pelo grupo de capoeira Muzenza, vivenciado em um evento no IFCE – Campus Juazeiro do Norte, uma reflexão teórica envolvendo osconceitos de lazer, discutido no curso de Educação física e as reflexões de Michel Foulcolt sobre os mecanismos de controle sobre o corpo; e de Simone de Beauvoir sobre a questão do gênero. Tudo isso conectado a uma análise histórica sobre o papel de Dandara no movimento negro.

PALAVRAS-CHAVE: Dandara, negra, machismo, racismo, lazer.

[171] INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ, Campus Juazeiro do Norte;
mariaeliete27@yahoo.com.br;marcos_ramos295@hotmail.com,nillene.trigueiro@gmail.com.

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

MOVIMENTOS SOCIAIS, GÉNERO E IDENTIDADE NEGRA: UMA DISCUSSÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA DA IDENTIDADE POSITIVA DE MULHERES NEGRAS VELHAS NO CEARÁ

Maria Saraiva da Silva[172]

RESUMO:

A cidadania e a liberdade humana, caracterizada pela afirmação de identidade e através dos movimentos sociais, perpassam séculos na história social do Brasil. O domínio imposto aos pensamentos e ações dos negros no Brasil teve implicações, sérias, sobre a difusão da cultura e das relações socioeconômicas. Esta é uma das razões que podemos elencar para entender que os movimentos sociais se mobilizaram marcando presença através das organizações políticas e sociais. Para exemplificar esta exposição, as lutas dos movimentos de mulheres buscaram e seguem na mesma direção, não só pela igualdade de direitos, mas o direito de ser diferente. Dentre os movimentos sociais contemporâneos, o movimento de mulheres apresenta a vida das mulheres negras permeada de histórias que envolvem os vários contextos e todas as formas de culturas, que brotaram das emergentes lutas em diferentes décadas possibilitando a formatação de suas identidades. Diante deste contexto, este trabalho tem por objetivo, apresentar a construção de identidades em uma discussão teórica sobre movimentos sociais e a história de vida de mulheres negras cearenses na velhice, em busca de "ressignificação" de identidade negra, em oposição às posturas discriminatórias desafiadoras. A identidade negra no Brasil atualmente, não se estabeleceu em uma definição do que ela seja ou de sua composição.

Palavras-chave: Movimentos Sociais, Identidade negra, Gênero

[172] Universidade Federal do Ceará-UFC, socorro_saraiva@yahoo.com.br

ISSN: 2448-0495

INTRODUÇÃO

Este trabalho possui entre seus objetivos o desejo de discutir teoricamente sobre os delineamentos dos movimentos sociais, e de forma particularizada, os Movimentos Negros e metodologicamente através da história oral apresentar traços de histórias de vida de três mulheres negras velhas que desde a infância, em meio à família e convivência social vão construindo suas identidades de forma positiva.

A composição desta tarefa se concretizou por um recorte do estudo realizado para compor a dissertação de mestrado que trata da transmissão dos conhecimentos provenientes da história e memórias de mulheres negras velhas cearenses que residem na cidade de Fortaleza, capital do Estado do Ceará, apresentado a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. Estas senhoras são mães de ativistas dos Movimentos Sociais Negro: Maracatu, UNEGRO e MNU.

O surgimento e as reconfigurações dos movimentos sociais acima apresentados são remonta aos finais do século XIX início do século XX, a exemplo dos movimentos de cunho religioso, intitulados de "movimentos messiânicos", forjaram, em seus ideais (sem que fossem ideologias formuladas) lutas por terra, pela distribuição de terra para a agricultura e a luta contra o domínio dos proprietários rurais (oligarquias) (GOHN, 2003).

Ao adentramos sobre as produções literárias em história, buscamos analisar as produções teóricas que definiram movimentos sociais durante e após a década de 70 e comentarmos como problemas dantes não aprofundados motivaram estudos voltados para uma leitura sobre as novas realidades políticas que se apresentaram (MELLUCI, 1989). Portanto, considerou-se necessária à realização de uma nova leitura de como as questões emergentes das sociedades de classe e, principalmente, das classes pobres se tornariam assunto das pautas políticas, isso porque, a formação da consciência crítica e de classe foi sendo concretizada nos movimentos sociais brasileiros com destaque para a intensa participação de negros/as.

A consciência crítica de Cunha Junior (2006), redimensionando os contextos sociopolíticos dos movimentos sociais, atenta para a análise de como o marxismo contribuiu para a compreensão de que a negação da história da população negra africana e afrodescendente no Brasil é fruto de elaboração intencional.

O domínio imposto aos pensamentos e ações dos negros no Brasil teve implicações, sérias, sobre a difusão da cultura e das relações socioeconômicas, forçando a negação da história

ISSN: 2448-0495

da África, refletida em invisibilidade a histórica (CUNHA JUNIOR, 2006). Esta é uma das razões que podemos elencar para entender que os movimentos sociais se mobilizaram durante décadas marcando presença através das organizações políticas e sociais.

OS MOVIMENTOS SOCIAIS NEGROS E SUA DIFUSÃO NO BRASIL

O século XX foi para o Brasil, o tempo em que os movimentos sociais negros tomaram extensão territorial de grande abrangência. Novos movimentos foram surgindo com características em que a identidade negra se refletia, através das práticas e valoração dos elementos culturais africanos. Nas décadas iniciais deste século, as dinâmicas de vida e as formas de organização social negra se remodelaram e ganharam nomenclaturas que as caracterizaram como movimento social negro.

As organizações de movimentos sociais que sejam institucionalizadas, ou não e que trazem em suas ideias definições que se configuram "de cultura e identidade", ou que não se conformam com a sorte imposta ao povo negro e que por isso, dissipam atuações sociais sendo denominados de "movimentos negros no século XX" (ASSIS, 1996; ALBUQUERQUE, 1999; ABREU, 1996 apud CUNHA JUNIOR, 2008, p.3-4).

Dentre os movimentos negros, a Pastoral do Negro se configurou como importante papel em um período tenso da história política e social brasileira e sua atuação na opinião de Cunha Junior (2008) não fora registrada na literatura. Para o autor:

> Os grupos pertencentes à Pastoral do Negro, fundada em 1983, são de grande importância na difusão das ideias do movimento negro, realizando uma rápida expansão na década de 1980, apresentando mais de 600 núcleos distribuídos pelo país. Tornou-se numericamente o maior e mais importante setor dos movimentos negros, por quase duas décadas. Esta importância passa até hoje por despercebida na literatura sobre o período. (CUNHA JUNIOR, 2008, p.6).

A disseminação nuclear de agentes de pastoral negros, com participação intensiva em sociedade com o intuito de despertar consciências sobre a discriminação racial e preconceitos raciais, surgiram tanto no seio da Igreja Católica Romana no Brasil, como nos meios políticos sociais. Nos anos de 1970 os noviços negros insistiram que a igreja deveria rever sua postura em relação "a harmonia e democracia racial no Brasil" (ANDREWS, 1998, p.318). Por resultado, criou-se o "Grupo de União e Consciência Negra".

ISSN: 2448-0495

Nessa linha de movimento negro nas dimensões da Igreja Católica no Brasil, as mulheres realizaram atividades ligadas aos grupos de juventude, em grupos de religiosas e nas confrarias e irmandades como a de Nossa Senhora dos Homens Pretos.

MULHERES NEGRAS E MOVIMENTOS SOCIAIS

A vida das mulheres negras é permeada de histórias que envolvem os contextos sociais, políticos, econômicos, religiosos e todas as formas de culturas. Ser negra no Brasil é possuir várias experiências de enfrentamentos. É não conformar-se com o que está posto social e politicamente e permanecer nas metas e nas contradições, entre negar-se e afirmar-se nas suas origens etnicorraciais, (GOMES, 1995).

Para Silva (1998), o que se quer com esta questão é que as mulheres negras, como conhecedoras de suas realidades, possam dar voz às vozes caladas das mulheres negras invisíveis nos diversos contextos sociais. Já Silva (2009), ao tratar da história de algumas brasileiras negras na diáspora, refere-se sobre quais lembranças estas mulheres podem trazer em suas memórias. Analisando o contexto histórico-social retratado acima, a autora, ressalta a fortaleza do afrodescendente:

> Um breve olhar na história das mulheres negras revela diferentes marcos e fontes a considerar, ainda mais quando se pretende abordar a organização social de mulheres e homens negros no Brasil. [...] Deixados à margem das benesses advindas destes dois fatos históricos e, por muitos anos, do processo decisório nacional, mulheres e homens negros organizaram-se e reagiram apesar das diferentes discriminações. (SILVA, 2009, p.10).

Neste ativismo negro, as mulheres negras, tem se destacado com especificidades e dinamismos na participação e organização de grupos, atos políticos e na diversidade da gestão pública. Segundo Garcia (2012, p.144) no contexto nordestino como em outras regiões no Brasil, há "um silêncio sobre as mulheres em geral e as mulheres negras em particular." Com isto, torna-se a mulher negra socialmente invisível e marginalizada em uma diversidade de contextos urbanos.

Já no Ceará, a presença negra é pouco apresentada nos livros de história, contudo, as pesquisas demonstram que havia uma população negra livre do julgo de escravização no período do "Ceará Província, 1821-1889", (PEREIRA, 2009). Das famílias excluídas dos vários contextos

ISSN: 2448-0495

citados, surgiram os primeiros grupos de negros/as que podem ser caracterizados como uma nascente, de Movimento Negro.

Historicamente a resistência negra cearense representa a indignação a respeito da exclusão social e política. Sousa (2009) relata como o Governo Federal lidou com a situação, principalmente com as mulheres negras, que nessa época construíram um açude com suas próprias mãos:

> [...] O Governo Federal através do Departamento Nacional de Obras contra a Seca (DNOCS) autorizou a construção do Açude Santa Fé (Açude das Mulheres) entre Crateús e Tauá, através dos bolsões da seca, sob a orientação e comando do Exército Brasileiro. Ali trabalhavam quase que exclusivamente mulheres, pois muitos homens haviam migrado para a capital ou para outros Estados em busca de oportunidade de trabalho e, como demoravam em retornar eram, sobretudo, as mulheres que passaram a buscar o sustento das famílias. (SOUSA 2009, p.43).

Assim, o movimento negro no Ceará, em sua diversidade, se faz presente em vários setores sociopolíticos em busca de "ressignificação" de identidade negra positiva, em oposição às posturas discriminatórias desafiadoras.

HISTÓRIA ORAL E IDENTIDADE POSITIVA DE MULHERES NEGRAS VELHAS NO CEARÁ

A identidade negra no Brasil, atualmente é fato que se fomenta discussões. No entanto, não se estabeleceu uma definição do que ela seja ou de sua composição. A Conclui-se assim que algo que para vários negros é inferiorização, na verdade é opressão.

Recobrar esta identidade passa pela percepção de si e aceitação de si, enquanto corpo físico, que é sinal de sua "negritude" que se manifesta primeiro que as caracterizações "culturais, mentais, intelectuais, morais e psicológicas", por que o corpo funciona como morada "material de todos os aspectos da identidade" (MUNANGA, 2009, p.19).

Assim, compreendemos que a identidade se abriga no interior do indivíduo e simbolicamente se instala no inconsciente. Por isso, em busca de saber como se da à construção da identidade negra com fatores positivos, é que nos valemos da metodologia da história oral, para apresentar a história de mulheres negras cearenses na velhice. Para esta pesquisa, foram realizadas três entrevistas e a cidade de Fortaleza foi o campo da investigação. Estas velhas negras são mães de ativistas de movimentos sociais negros. Optamos pela escolha de um nome fictício

ISSN: 2448-0495

para as entrevistadas, para preservarmos o papel social dos/as filhos/as. Doravante serão, portanto: Dona Cila (92), Dona Malu (84) e Dona Clementina (78), anos.

HISTÓRIAS DE INFÂNCIA E FAMÍLIA DE ORIGEM: CONSTRUINDO IDENTIDADE

D. Cila, de 92 anos de idade, cozinheira por profissão, que trabalhava uma média de quarenta horas por semana. Pouco frequentou a escola. Ela se considera analfabeta. Mora com a filha ativista negra com engajamento em um dos Maracatus da cidade, que também é uma associação que se constitui um ponto de cultura.

> Depois dos oitos anos quando vimos morar em Salvador meu padrinho tomou conta de mim eu era muito danada, trabalhava, namorava muito. Casei com quinze. Gostava muito de luxar, ainda hoje em dia o luxo eu não perdi. Aí, ele foi e tirou o nome do meu pai legitimo e botou o nome (sobrenome posto pelo padrinho). Eu só tirei (este sobrenome) do meio depois de cinquenta e cinco anos, quando eu não podia ter o nome de dois pais, fiquei só com o nome de meu pai legitimo. (D.CILA, 92 anos). sic.

Esse propósito de se ter crianças no serviço doméstico, na exploração do trabalho, não ficou claro na narrativa. Porém, quando ela diz o que fazia e como é tratada pelo padrinho, torna-se explicito que a "adoção" é para o trabalho infantil.

Dona Malú, com 84 anos, pouco frequentou escola. Está aposentada, recebendo dois salários mínimos. Filha de pai negro e mãe branca. Na juventude era costureira de um grande ateliê de alta costura, nesta cidade. Tem um único filho. Nossa interlocutora se empenha em negar os racismos, como um conflito familiar. Busca informar que a diferença dava-se apenas pela classe social:

> Meu pai era negro, cabelo enrolado mesmo. Mais aí era casado com a minha mãe, (que era branca). O meu tio era rico e a família dele é toda branca, porque ele casou com mulher branca, e ele, era branco também, que era irmão da minha mãe. A diferença que tinha, é porque quando ia lá em casa, nós era muito pobre mesmo. Há meu Deus do Céu. Tinha maior carinho por minha mãe. Depois que ela foi ficando doentinha. Foi ficando doentinha. Tinha dois irmãos, dois em casa. Meu pai velhinho. Eu quero que tu visse. Era velhinho, não tinha um dente furado. (D. MALU, 84 anos). (sic).

A condição social da família de D. Malu (84) era diferente em dois sentidos: a sua família de origem era família racialmente mista e muito pobre e a família branca do tio, era abastada. Neste contexto, ela não distinguia diferenças raciais.

ISSN: 2448-0495

Já D. Clementina, de 78 anos, demonstra alegria ao dizer que alcançou várias das gerações. Declara-se analfabeta. Vem de uma família de agricultores com doze filhos (sete homens e cinco mulheres):

> A minha mãe tem 107 anos, mora na Serra da Meruoca. Alcancei a quinta geração, minha bisavó, avó, mãe. A bisavó morreu com 112 anos, a avó com 107 anos. O meu pai nunca possuiu um terreno para morar. Era pedreiro, carpinteiro. Ele trabalhava no verão e no inverno na agricultura. Tive um filho (do primeiro marido). Vim embora pra cá. Antes de morrer ele pegou meu filho e deu o menino para a avó. Eu tive seis filhos (cinco filhos do segundo casamento). Meu marido atual é muito bom. (D. CLEMENTINA, 78 anos). (sic).

Estas lembranças remetem à infância no interior do Ceará que são, diretamente, ligadas às famílias de origem, que são do avô negro. As respostas nos relatos da história oral destas pretas, parecem selecionadas cuidadosamente pela memória.

GÊNERO E IDENTIDADE NEGRA: VIDA FAMILIAR E SOCIAL

São compreendidas como relações de gênero situações "psicossociais e culturais" que nos contextos históricos vão sendo res-significadas dadas às atribuições do ser masculino e feminino. Portanto, "gênero se refere às relações sociais de poder e às representações sobre os papéis e comportamentos de homens e mulheres na nossa sociedade" (MADEIRA; MOTA, 2010, p. 79). Condições essas que se iniciam já na infância e podem se prolongar por toda a vida como relata D. Cila (92):

> Agente nunca foi de brincar junto com menino que ele não deixava [o padrinho]. Só era menina. Era uma coisa horrorosa. Casei com quinze. Meu marido morreu tinha seis meses de casado, o primeiro. Nenhum era preto. O meu primeiro marido era um mulato muito chegado. O segundo, ele era alvarento, que era do Juazeiro. Meio alvarento. O terceiro o trem, o carro matou enfrente os merceeiros, [farmácia no centro da cidade de Fortaleza]. De meu primeiro marido, pouco tempo nós vivemos juntos. Eu casei 15 de janeiro, ele morreu em 20de janeiro. Passei viúva bem uns 8 anos. O meu segundo marido eu passei 3 anos casada com ele. Agora daqui, o finado [João] foi que eu passei só 15 dias casada. Com o [Antero] eu passei casada 24 horas. Casei. Nem tenho marido nem nada. Casei 3 vezes, nem tenho marido. Não tenho nada. Casei 3 vezes e não tenho marido. (D. CILA, 92 anos). (sic).

A história de vida de D. Cila (92), na dimensão das relações de gênero, está repleta de sentimentos e de perdas. Diferente de Dona Cila (92), Dona Malú (84), casou uma única vez e teve um filho:

ISSN: 2448-0495

> Eu conheci meu velho, eu morava com a minha irmã na Itaoca [Bairro de Fortaleza]. Fazia uma semana que agente tinha feito a mudança dela para a Itaoca. Aí era um dia de sábado, era as festa em Parangaba, festa de final de ano. Quando foi neste dia, quando que eu vinha, vinha da Itaoca... Quando ele subiu... Aí agente sente, quando... a pessoa! Aí meu Deus do Céu. Ele ia pra casa de uma madrinha dele. Aí ele disse: "Madrinha hoje eu encontrei uma moça no ônibus. Que aquela ali vai ser a minha esposa. Aí passou seis meses e nós casamo, ele tinha vinte e nove anos. Eu tinha quase trinta né.Era diferença de meses. (D. MALU, 84 anos). (sic).

As circunstâncias favoreceram a aproximação de D. Malu (84) àquele que, em futuro próximo, se tornaria seu marido. Ela exprimiu ainda, ares de felicidades em seu casamento, o que foi diferente para D. Clementina (78) que teve relações maritais complexas:

> Casei com 14. Casei com o primeiro marido com 14 anos e passei 3 anos casada e ele morreu, de bebida. Tive um filho. Me casei com o pai dos meninos. Passei, 25 anos casada. Ele [o segundo marido], morreu em (1986), morreu do coração. De família branca. Era muito bonito ele, não sei como aquele homem me escolheu. Quando tava com raiva, brigava e dizia: "Não sei porque com tanta mulher que eu tive, fui casar com essa neguinha", aí ele gostava de rebaixar. Ele era que nem o pai dele. Ele judiava comigo, batia muito em mim, não dava alimentação para os meninos, não dava uma chinela japonesa aos filhos. Ele era estivador, ganhava muito dinheiro. Ele jogava, bebia e ficava com mulheres meretriz do cais. Ele não ajudava em nada, e dizia: "Você vai ver eu não vou deixar nada pra você". Respondi que: Você vai deixar uma pensão para mim. Mas não é da minha vontade. O terceiro casamento. Ele era viúvo. Ele passava na minha porta bem direitinha. A mulher dele faleceu. O terceiro casamento. Ele era viúvo. Meu marido [atual] é muito bom. Posso dizer que vivo no céu. (D. CLEMENTINA, 78 anos). (sic).

Dona Clementina (78), como tantas mulheres de sua geração e outras até mais jovens, foi vítima de: Violência doméstica, violência moral, violência social. No entanto, a força e a vitalidade desta senhora vêm da vontade de criar os filhos (as), com o dinheiro que ganhou com seus trabalhos.

IDENTIDADE NEGRA POSITIVA: GÊNERO E MOVIMENTOS SOCIAIS

Construir uma identidade racial "positiva" como consequência de conscientização política é algo que a integração familiar muito pode contribuir. A família pode ser a fonte que faz brotar das origens, dos conceitos aprendidos dos ancestrais, (SANTOS 1993 apud GOMES, 1995). D. Cila (92), por exemplo, pode contar com a amizade das filhas e respeita a escolha de uma delas em ser ativista no Maracatu. Ela explica:

> Porque, as minhas filhas são minhas amigas, muito boas. Quando eles (os maracatus) passavam na Avenida Duque de Caxias, eu acompanhava todo tempo. Eu morava ali de frente, perto da Igreja do Carmo. Mas fora dali eu nunca mais vi Maracatu. Uma, porque é de noite. Eu não enxergo muito bem. E ver Maracatu no escuro, não gosto. (D. CILA, 92 anos). (sic).

ISSN: 2448-0495

D. Cila (92), não tem nenhuma ligação com o maracatu, e não foi por seu intermédio que sua filha e netos se agregaram aos movimentos sociais negros. No caso de D. Malu (84) e de seu filho, o interesse pela capoeira foi o que o fez inserir-se nos movimentos sociais, por identificação:

> Toda vida, toda vida estudou ali. No colégio que de primeiro era [...] e agora passou para [...]. Mas, na época do [dele criança nos estudos primários]. Ele nasceu na Itaoca [Bairro da periferia de Fortaleza]. Porque toda vida ele nunca foi criatura de rua. Toda vida se dedicou aos estudos dele. Nem nunca ninguém ouviu [dizer], este negro aqui perto de mim. Toda vida foi amigo de todos os alunos. Ele entrou no Judô cedo. Que é faixa preta. Passou por todas as faixas. (D. MALU, 84). (sic).

A afirmação da identidade negra para o filho de D. Malu (84) se fortaleceu, quando ingressou na capoeira. Segundo Munanga (2009, p.58-59), em se tratando do caráter biológico ou racial: "A negritude seria, o conjunto de traços característicos do negro, no que se refere a comportamento, capacidade de emoção, personalidade e alma". Nesse sentido, D. Clementina (78) compreende, diferentemente, a participação da filha no Movimento Negro. Ela considera ser importante, mas na Informou-nos sobre os sofrimentos que passou para criar os filhos.

> Lutei para criar os filhos bem dizer só. Com o filho caçula sempre tive cuidados com o colégio dele. Um deles nasceu doente. Nasceu em casa com a parteira, tão pobre que eu só tinha um banquinho. Nasceu, não chorou, passou cinco dias sem fazer digestão. Andou com três anos. (D. CLEMENTINA, 78 anos). (sic).

As dificuldades em criar os/as filhos (as), estiveram presentes na vida das três interlocutoras. São mulheres fortes que se compreendem em seu papel social em que necessitam se tomar um lugar seu de cidadã que se identifica como sendo negra.

AÇÕES CONCLUSIVAS: A SOCIEDADE CEARENSE E A POSITIVIDADE DE GÊNERO

A história das mulheres negras cearenses tem se apresentado em nossa pesquisa, como história de lutas, de busca por melhoria das condições de vida e superação das dificuldades, dentre elas, os preconceitos e racismos.

Em cada contexto, uma história surge com narrativas que fazem transcender os sentimentos de exclusão, de exploração, de proximidade familiar, de carinho, amor e dedicação. Mas, com uma autoestima positiva, D. Clementina (78) nos momentos em que nos encontramos,

ISSN: 2448-0495

apresentou-se com desejo de que a população negra cearense possa ser respeitada, por este motivo, refletiu e disse: "Aquele que se julgar inferior às pessoas brancas não faça".

São mulheres negras, falando de suas vidas e de suas esperanças, contrariando as ideias de que pessoas velhas, não mais tem o que esperar da vida. São histórias de vida, de seres do sexo feminino, que se firmaram como cidadãs em uma sociedade que exclui mulheres, negros e velhos/as.

Para elas, ser mulher com identidade negra positiva é permanecer mesmo na velhice, lutando, seja contra discriminações ou doenças, mais permanecer viva e lutando. São mulheres, pretas e velhas, que mesmo sem ter tanta consciência da importante contribuição que deram para a pesquisa acadêmica, se tornaram protagonistas das suas próprias histórias e com suas memórias se fazem presentes na sociedade cearense.

REFERÊNCIAS

ANDREWS, George Reid. **Negros e brancos em São Paulo (1888/1988)**. Tradução de Magda Lopes. Bauru/SP: Edusc. 1998.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. **A história africana a compreensão da história do Brasil. História e cultura afro-brasileira e africana:** educando para as relações étnico-raciais. Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. Curitiba: SEED-PR, 2006.

_____ **Abolição inacabada e educação dos afrodescendentes**. Revista Espaço Acadêmico,v.8,n.89,out.2008. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/089/89 cunhajr.htm> Acesso em: 02 mar. 2014.

GARCIA, Antônia dos Santos. **Mulher negra e o direito à cidade:** relações sociais e de gênero. In: SANTOS, Renato Emerson dos. (Org.). Questões urbanas e racismo. Coleção Negras e Negros: Pesquisas e Debates. Petrópolis, RJ: DP et Alii Editora; Brasília, DF: ABPN, 2012.

GOHN, Maria da Glória. **História dos movimentos e lutas sociais:** a construção da cidadania dos brasileiros, Maria da Glória. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto.** Belo Horizonte: Mazza, 1995.

MADEIRA, M. Z. A.; MOTA, M. D. B. **Feminino e feminicidio:** estudos sobre relações de gênero, violência, feminilidade e cultura. Fortaleza: Expressão, 2010.

MELUCCI, Alberto. **Um objetivo para os movimentos sociais.** Lua Nova, São Paulo: CEDEC, n.17, p.49-65, jun. 1989.

ISSN: 2448-0495

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

PEREIRA, Augusto Willian. **26 Anos de História do Movimento Negro no Ceará.** In: LIMA, Ivan Costa; NASCIMENTO, Joelma Gentil do. (Org.). Coleção formação do movimento negro unificado: trajetórias históricas e práticas pedagógicas da população negra no Ceará. Fortaleza: Imprece, 2009, n. 1, jan.

SILVA, Joselina da. **Mulheres negras:** história de algumas brasileiras. Rio de Janeiro: CEAP, 2009.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Chegou a hora de darmos a luz a nós mesmas.** Caderno CEDES, Campinas, v.19, n.45, p.7-23, jul. 1998.

SOUSA, Antônio Vilamarc Carnaúba de. **Educando pelo movimento.** Revista Afro-Brasileiro: História e Educação. Secretaria da Cultura: Arquivo Público do Estado do Ceará: Fortaleza, n.7, 2009.

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

A DIMENSÃO PEDAGÓGICA DA LUTA: PROTAGONISMO DAS MULHERES NEGRAS NA FRENTE DAS MULHERES DOS MOVIMENTOS DO CARIRI

Ana Verônica Barbosa Isidório[173]
Maria Eliana de Lima[174]
Cláudia Rejanne Pinheiro Grangeiro[175]
Suamy Rafaely Soares[176]

RESUMO:

O Cariri cearense é conhecido nacionalmente pelos altos índices de violência contra a mulher. Somente em julho de 2014, dez mulheres foram assassinadas pelos seus companheiros na cidade de Juazeiro do Norte, por exemplo. Para a mulher negra, o cotidiano de violência ganha contornos mais dramáticos, visto ser a categoria social em piores postos de trabalho, recebe os piores salários e maioria também em casos de vulnerabilidade social. Nesse sentido, no intuito de se contrapor à violência contra a mulher, surge, em maio de 2014, a Frente das Mulheres dos Movimentos do Cariri com o objetivo de dialogar com movimentos e coletivos já existentes, com pautas comuns, no intuito de "feminizar e enegrecer" esses movimentos. Nesse sentido, foram realizadas uma série de atividades de formação: sobre gênero e classe social, gênero e diversidade, aborto e parto, racismo e sexismo, além de diversas ações de rua. Um fator a ser enfatizado é a preponderância das mulheres negras neste movimento, tanto física como politicamente. O presente trabalho tem, portanto, como objetivo, proceder a um relato de experiência das ações deste coletivo, com foco na dimensão pedagógica e formativa da luta social, destacando o protagonismo das mulheres negras.

Palavras-chave: Mulheres Negras; Frente de Mulheres; Educação.

[173] Universidade Regional do Cariri (URCA); EEEP – Escola de Educação Profissional Educacional Prof. Moreira de Sousa; veronicaisidorio@yahoo.com.br.
[174] Conselho Municipal dos Direitos da Mulher Cratense; elianadelima@yahoo.com.br.
[175] DISCULTI – Grupo de Estudos em Discurso, Cultura e Identidades; Universidade Regional do Cariri (URCA); claudiarejannep@yahoo.com.br
[176] Instituo Federal do Ceará/Universidade Federal do Pernambuco; suamysoares@hotmail.com

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

O INÍCIO DO MOVIMENTO: A MARCHA DAS VADIAS

"As mulheres deviam evitar se vestir como vadias, para não serem vítimas", esta afirmação de um policial acerca dos inúmeros estupros que estavam acontecendo com estudantes universitárias no Canadá, foi o estopim para as movimentações massivas de mulheres na luta contra as inúmeras violências que são submetidas, enfocando, principalmente, a sexual. Os protestos no Canadá iniciaram em abril de 2011 e se estenderam por 10 países sendo articulados, fundamentalmente, nas redes sociais, por universitários e com o objetivo de apropriar-se do conceito de *vadia* para se opor à culpabilização das mulheres pela violência contra elas e questionar as relações patriarcais que dispõem dos seus corpos como forma de dominação e poder.

Tais protestos chegam ao Brasil com o nome de "Marcha das Vadias" ainda em junho de 2011, seguindo as tendências internacionais e incorporando pautas locais, principalmente a crítica aos meios de comunicação que tratam a violência e o estupro a partir de discursos cômicos. Cabe salientar que as marchas aparecem como uma "nova" forma de intervenção política que se caracteriza pela ausência de hierarquizações, partidos e centros organizacionais. Ademais, se estruturam de forma não sistematizada e com movimentações massivas a partir da propagação de novas tecnologias de informação e comunicação. Destaca-se, ainda, o uso do corpo como instrumento de intervenção política.

Na particularidade do Cariri, a primeira Marcha das vadias foi realizada em 2012 e problematizou a questão da violência contra a mulher e a questão dos direitos sexuais e reprodutivos, com ênfase no controle sobre o corpo. Aqui, a primeira questão que se coloca é a existência de duas Marchas, uma na cidade de Barbalha e a outra em Juazeiro do Norte, com contornos diferenciados. A primeira ocorre em Barbalha, na Festa de Santo Antônio, conhecida como *Festa do Pau*, com intuito de denunciar o viés falocêntrico de tal espaço. Segue as características internacionais de organização das marchas: criação de um evento em uma rede social para mobilização dos participantes, espontaneísmo nas ações e ausência de articulação com partidos e movimentos sociais.

Já a segunda teve outra forma de organização, sendo construída a partir de reuniões e plenárias com representações dos movimentos sociais, partidos políticos, coletivos, especialmente os de mulheres, presença massiva de estudantes e professores universitários; preparação de ciclos de debates anteriores à marcha nas universidades; sensibilização da população via meios de

ISSN: 2448-0495

comunicação e redes sociais; bem como, o atrelamento a perspectiva de classe, raça/etnia e orientação sexual.

As Marchas realizadas no Cariri geraram grandes impactos, que puderam ser visualizados nos meios de comunicação e na contramarcha realizada por grupos de religiosos, especialmente os Católicos. No ano de 2012, grupos católicos organizaram uma intervenção na Marcha de Barbalha, panfletando contra as "abortistas", rasgando os lambes e panfletos feministas e vestidos com camisas com dizeres: "Santo Antônio, aborto não".

No ano de 2013 as Marchas do Cariri expandiram suas ações preparatórias na tentativa de ampliar o debate e sair do eixo universitário, com oficinas e palestras sobre violência e direitos sexuais e reprodutivos nos Centros de Referência da Assistência social (CRAS), escolas e comunidades rurais. Aqui, agregou-se a luta contra a desapropriação dos moradores da comunidade Baixio das Palmeiras em virtude das obras do Cinturão das Águas.

Durante a organização das Marchas de 2013 e nas suas avaliações, algumas questões já se colocavam no sentido de superar essa estratégia de luta: afinal, todas as mulheres podem ou querem ser vadias? Estas Marchas agregam as mulheres negras, idosas, trans e camponesas? O espontaneísmo de tais manifestações trazem ganhos concretos para a organização das mulheres? Seria a Marcha uma nova forma de intervenção social ou uma reedição do feminismo branco, universitário e liberal que não dialoga com as reais necessidades das mulheres? Ao responder essas questões, superamos a forma e conteúdo da Marcha das Vadias por entender que tal ação política não incorporava todos os segmentos das mulheres e para avançar rumo a um feminismo anticapitalista, antipatriarcal, antilesbohomotransfóbico e antirracista. A Marcha cumpriu seu papel político, mas suas limitações não podiam ser superadas na forma como ocorria, pois eram intrínsecas à lógica pós-moderna de organização política.

A FORM (AÇÃO) DA (NA) FRENTE

Vai carregar bandeira
Cargo muito pesado pra mulher
esta espécie ainda envergonhada
(Adélia Prado)

Em 17 de maio de 2014, em um encontro na sede dos Vicentinos, em frente à Praça da Sé do Crato, nasceu oficialmente a Frente das Mulheres dos Movimentos do Cariri, definindo-se como uma Frente anti-capitalista, antilesbohomotransfóbico e antirracista. Não se definiu, a

ISSN: 2448-0495

princípio, como Frente Feminista porque, além de superar o nome e a forma da Marcha das Vadias, pretendia incorporar as questões levantadas por alguns grupos, principalmente de mulheres negras, como o Pretas Simoa que não se reivindicavam "feministas", segundo as mesmas, por causa da origem branca e burguesa de alguns movimentos feministas. Quanto a isso, é necessário explicitar que não existe somente um feminismo. Este feminismo branco e burguês constitui-se principalmente nos Estados Unidos, bem como alguns movimentos no Brasil que não consideram a própria formação sócio-econômica do Brasil, país capitalista, escravocrata em sua constituição e que, para ser feminismo de classe há que assumir a prática cotidiana do protagonismo das mulheres não-brancas: indígenas, demais etnias, mas no caso, principalmente, das mulheres negras, visto que já vinham de posições de liderança nos seus grupos, como o Grupo de Valorização do Cariri – GRUNEC, por exemplo. Então, como, para nós, o mais importante era a união das mulheres trabalhadoras – negras, não-negras, lésbicas, trans, inclusive com a participação de homens e quem não se identifica com nenhum dos gêneros (pessoas não-binárias), não colocamos o nome de Frente Feminista, mas de Frente de Mulheres por considerarmos que ampliaria ainda mais o projeto de unidade, abraçando as que não se reivindicavam feministas. Em nenhum momento, a Frente tenta interferir na organização dos seus grupos integrantes. Cada grupo tem a sua autonomia. Consideramos da maior importância que os diversos setores tenham sua organização e lutas específicas. O objetivo é focar no que nos une que é a luta contra a exploração/opressão de classe, gênero, etnia e orientação sexual porque juntxs[177] potencializamos as ações que não possuem tanto peso se forem realizadas individualmente ou somente por um grupo.

A segunda ação organizada pela frente foi o Ato contra o feminicídio em Juazeiro do Norte, em julho de 2014.[178] Neste mês, somente em Juazeiro, foram assassinadas dez mulheres por seus ex ou companheiros. O ato saiu da prefeitura até a Praça Padre Cícero. No final do ato, deitamos com as cruzes no asfalto, na Rua do Cruzeiro, próximo à Câmara dos Vereadores, para denunciar as mortes e exigir punição dos culpados, além de políticas públicas de prevenção.

Em setembro de 2014, a organização do V Artefatos da Cultura Negra no Ceará havia nos convidado para realizar um sarau na URCA contra o racismo. Por proposta nossa, foi

[177]Utilizamos o "x" porque é uma forma de não marcar linguisticamente o gênero, em atenção às pessoas que não se identificam com nenhum dos genros binários, portanto, não se sentem representadxs pelas marcas gramaticais binárias (masculina ou feminina).
[178]http://blogs.diariodonordeste.com.br/cariri/juazeiro-do-norte/entidades-reivindicam-contra-o-feminicidio-no-cariri/, pesquisado em 19/07/2015.

ISSN: 2448-0495

realizado na Praça Bicentenário para denunciar diversos casos de racismo na cidade do Crato, alguns dos quais aguardam anos por uma resposta da Justiça.[179]

Foi realizado também de 2014 a 2015 um Seminário sobre Gênero, Feminismo, Raça e Classe, dividido em quatro módulos: Gênero, classe e divisão social do trabalho; direitos sexuais e reprodutivos; gênero e diversidade sexual; Racismo e sexismo.

O primeiro módulo ocorreu em 13/09/2014, na Sede dos Vicentinos. Pela manhã fizemos grupos de estudo com o texto "Gênero: uma análise histórico-crítica em torno de suas abordagens teóricas" [180], da professora Mirla Cisne e à tarde o debate prosseguiu a partir da fala da autora do texto e a socialização pelo grupo. Foram debatidas as questões da naturalização das diferenças entre homens e mulheres pela sociedade patriarcal, os direitos da mulher trabalhadora, as diferenças de classe e de identidades entre as mulheres e acentuada a necessidade de se partir de um marco de classe para a constituição do nosso feminismo.

O segundo módulo realizado em 20/09/2014, na URCA, teve, pela manhã, mesa redonda sobre parto com o professor Glauberto Quirino (URCA), Emile Sampaio (trabalhadora em saúde – médica) e Samara Simões (parteira do Cais do Porto), onde foram denunciadas as violências obstetrícias praticadas contra a mulher e acentuada a necessidade do acesso à informação por parte da mulher sobre os seus direitos aos diversos tipos de parto: parto em casa, parto humanizado, dentre outros, para que ela possa decidir sobre o qual melhor lhe convém. À tarde, seguiu-se o debate com a professora Suamy Soares sobre o aborto a qual defendeu o aborto não somente como um caso de saúde pública, mas como um direito humano da mulher. Ana Paula Macedo, assistente social do Ambulatório de Infectologia de Juazeiro e Crato, abordou o processo de feminização do HIV/AIDS, mostrando dados preocupantes da região do Cariri e especificamente da cidade de Crato. São atendidos atualmente 900 pacientes em Juazeiro e 100 pacientes em Crato, metade dos quais são mulheres. São aproximadamente quatro novos casos por semana, em grande número, mulheres jovens na faixa etária de 25 a 39 anos. Seguindo a tendência nacional, existem mais meninas de 13 a 19 anos infectadas do que meninos, atingindo

[179] Estes casos estão descritos em manifesto intitulado Nota de Repúdio, de 06/09/2014, assinado pelas seguintes entidades: Grupo de Valorização negra do Cariri – GRUNEC, Associação Cristã de Base – ACB, Càritas Diocesana de Crato, Conselho Municipal dos Direitos da Mulher Cratense, Instituto Flor do Pequi, Pretas Simoa, Levante Popular da Juventude, Frente de Mulheres de Movimentos Cariri, Associação dos Agentes Recicladores do Crato-AARC, ANEL – Associação Nacional dos Estudantes Livres, UJC – União da Juventude Comunista.

[180] In: CISNE, Mila. *Gênero, divisão sexual do trabalho e serviço social*. São Paulo, Outras Expressões, 2012.

ISSN: 2448-0495

pessoas pobres, jovens e do interior. Desse debate surgiu a assunção das bandeiras da legalização do aborto no sentido de evitar as aproximadas 250.000 mulheres que morrem por ano no Brasil em decorrência da prática ilegal. Necessidade também de cobrar dos poderes públicos campanhas preventivas à AIDS e à gravidez na adolescência.

O terceiro módulo sobre gênero e diversidade sexual ocorreu nos Vicentinos em 11/10/2014. Pela manhã, houve grupos de estudo e socialização do debate do texto: Política da diferença: feminismos e transexualidades, de Berenice Bento[181] e à tarde a mesa redonda com o professor Alexandre Nunes (UFCA) e Carla Cristina Coutinho Leite, uma jovem transexual da cidade de Crato que compartilhou com xs presentes sua luta pelo direito à realização da cirurgia, por usar o nome com o qual se identifica, o seu sonho de ser enfermeira, dificultada pela sua condição de gênero, o seu sofrimento pelo preconceito e discriminação pela sociedade, pela família do namorado, além da dificuldade de viajar a Porto Alegre para os exames para a cirurgia, já que o auxilio do SUS não havia saído. O professor Alexandre colocou algumas questões relativas à necessidade do movimento feminista incorporar a luta das transexuais, sobre a sua divergência com a maioria dos movimentos LGBT. que priorizam a luta pelo casamento, dentre outras questões.

No dia 16/10/2014, realizamos, pois, o Bazar Trans, na Praça Siqueira Campos, Crato, para arrecadar dinheiro para a Carla viajar.

O quarto módulo sobre Racismo e Sexismo seria ministrado pela professora Laudeci Martins, da URCA, que acabou não fazendo a fala por questão de saúde na família. A despeito de ser dezembro e muita gente encontrar-se viajando e de férias, havia pouca gente nesse encontro, muito menos do que nas temáticas anteriores. Numa reunião de avaliação, discutimos que se tratava, sim, de que certamente seria a temática que não estaria atraindo as presenças. Mas isso não nos desaminou. Ao contrário. Sentimos, pois, cada vez mais forte a necessidade de colocar a mulher negra no centro do debate. Decidimos, então, iniciar o ano de 2015 com a temática Racismo e Sexismo como o centro da nossa atuação. Nesse sentido, atendemos ao chamado do GRUNEC para realizar a Marcha das Mulheres Negras do Cariri, a qual ocorreu no dia 31 de março, em Crato-CE, sob o lema: "uma sobe e puxa a outra", em preparação à Marcha Nacional das Mulheres Negras que ocorrerá em Brasília em 18 de novembro de 2015. Dentre outras bandeiras, marchamos:

[181]BENTO, Berenice. *Política da diferença: feminismos e transexualidades*. In: COLLING, Leandro (Org.). Stonewall 40 + o que no Brasil? p. 79-110. Salvador: UFBA, 2011.

ISSN: 2448-0495

> Pelo fim do feminicìdio das mulheres negras; Fim do racismo e sexismo produzidos nos veículos de comunicação; Fim dos critérios e práticas racistas e sexistas no ambiente de trabalho; Pela titulação e garantia das terras quilombolas, especialmente em nome das mulheres negras; Fim do desrespeito religioso e pela garantia de reprodução cultural de nossas praticas ancestrais da matriz africana.[182]

A Marcha foi uma grande vitória do movimento feminista anti-capitalista, anti-homofóbico e anti-racista que construímos juntxs, não só em dias de marcha, mas na vivência diária. 2.000 pessoas na rua, segundo a imprensa local.[183] Vitória pela enorme capacidade de mobilização das mais diversas forças do movimento social: desde as trabalhadoras rurais, às mulheres da cultura de tradição, as mulheres de terreiro, senhoras idosas, as jovens, as escolas, servidoras públicas, os (as) professores (as). E o maior saldo: as mulheres negras no comando: da Marcha, das falas, do microfone, na TV e no rádio. Foi um acontecimento para marcar a história desta região. As mulheres negras à frente, na frente, falando em seu próprio nome. O Crato é negra, o Cariri é negra, o Brasil e o mundo assim serão.

Para fortalecer a luta anti-racista e anti-machista, realizamos o quarto módulo no dia 09/05/2015, na URCA, sob a mediação da professora Joselina Silva. Durante esta formação vale ressaltar alguns aspectos mais importantes, dentre eles a metodologia utilizada pela professora, que de forma participativa, dinâmica e interativa, utilizou-se de vídeos, fotos, músicas e textos. Trabalhou o conceito de raça, como algo fluido e mutável, expôs a questão do racismo respaldado pela ciência, com estudos oriundos da Europa e dos EUA. Mostrou o caminho histórico do racismo no Brasil, momento em que demonstrou como o governo brasileiro estabeleceu uma política racista no país com dimensão institucional, visível hoje na cor do funcionalismo público, dxs estudantes e professores nas universidades, por exemplo.

---

[182] Manifesto da Marcha das Mulheres Negras do Cariri. Crato, 31/03/2015, assinada por mais de 30 entidades componentes do comitê impulsor: GRUNEC: Grupo de Valorização Negra do Cariri, Conselho de Defesa dos Direitos da Mulher Cratense, SESC/Crato, Cáritas Diocesana de Crato, Pastoral da AIDS, FETRAECE, Levante Popular da Juventude, Coletivo Camaradas, STTR Crato, Frente das Mulheres dos Movimentos do Cariri, Movimento Mulheres Axé, SINDURCA, SINTSEF, Muzenza, Coletivo Dandara, CSP CONLUTAS, SINSEMJUN, SINDSM/Crato, sind. Da Agricultura Familiar, SITTROEC, Sind. Trab. Construção Civil, Sind. Trab. da Indústria, CUT Ceará, ACB- Associação Cristã de Base, ONG Flor de Pequi, ANEL, RUA – Juventude anti-capitalista, MUDEM, com apoio de alguns órgãos: URCA, Secretaria de Cultura de Crato, Secretaria do Trabalho e Desenvolvimento Social, SESC Crato/Mesa Brasil, além do mandato do vereador Amadeu de Freitas.

[183] http://www.orxe.com.br/index.php/k2-categories/artist/item/290-primeira-marcha-das-mulheres-negras-do-cariri-um-momento-historico/290.

ISSN: 2448-0495

Esta formação ocorreu durante 10 horas, nos períodos da manhã e tarde, e do começo ao fim, todxs participamos das discussões estimulados pela professora, que além de nos mostrar a institucionalização do racismo com respaldo estatal, nos sugeriu formas de combatê-lo. As discussões sobre sexismo giraram em torno principalmente, da exploração do corpo da mulher pela mídia, da ocupação desvalorizada, principalmente pela mulher negra no mercado de trabalho e da condução inadequada das políticas públicas específicas para combater tais discriminações.

Assim, apesar de termos contemplado a discussão racial nas nossas formações, precisamos avançar no sentido de fortalecer ações práticas de combate ao racismo e evidenciar a mulher negra cada vez mais como protagonista dos nossos processos de form (ação).

Outra manifestação de rua que merece destaque foi o ato contra o feminicídio de 31 de maio de 2015, em Barbalha, no sentido de denunciar, segundo o manifesto:

> De 2001 a 2014 foram 228 mulheres assassinadas pelos seus companheiros ou ex-companheiros (...). Desde janeiro de 2015 até esta data (maio 2015) foram assassinadas 27 mulheres. O Ceará ocupa o 6º lugar entre os estados que mais morrem mulheres e no Nordeste fica em 3º lugar, segundo Maria Helena de Paula Frota.[184] (...).

Seguindo a deliberação de colocar a questão das mulheres negras no cerne do debate e da ação, o manifesto do ato de 31/05, de Barbalha, trouxe como bandeiras: (...) Que as gestões municipais elaborem Planos Municipais de Políticas para as populações negras; quem as delegacias da mulher sejam abertas 24 horas, inclusive nos finais de semana; que as notificações tenham registro de raça (...).

Outro ato histórico do qual fizemos parte foi o Akuenda à diversidade, realizado em Juazeiro do Norte em 27/06/2015, o ato de rua, o qual foi precedido de diversas atividades como saraus, rodas de conversa, formação e palestras nas escolas, divulgação na imprensa. O ato de rua contou com aproximadamente 300 pessoas, com as bandeiras do movimento, cantando as palavras de ordem: "eu beijo homem, beijo mulher, tenho direito de beijar quem eu quiser", ou então, "O Cariri é travesti, é travesti, é travesti, é travesti". Um aspecto importante a ser destacado é a diferença entre este movimento e as marchas LGBT já tradicionais no Cariri. Ato politizado, preparado por diversos grupos e coletivos, com bandeiras como:

[184]In:http://www.mpce.mp.br/esmp/apresentacoes/I_Ciclo_de_Debate_sobre_Violencia_e_Genero_-_28_de_marco_de_2011/amc_rh.pdf.

ISSN: 2448-0495

> O fim de toda forma de opressão homo-lesbo-trans-bi-fóbica, racista e capitalista; o direito de utilizar nossos nomes sociais em todas as instâncias da sociedade; Inclusão das transexuais e travestis no projeto de lei contra o feminicídio; implementação da política Nacional de Saúde LGBT, o direito de doar sangue", [185] dentre outras reivindicações.

A Marcha das Mulheres Negras do Cariri 2015 foi um marco na história dessa cidade/região, principalmente por um aspecto: o fortalecimento das mulheres negras como lideranças do movimento feminista. O fortalecimento da sua posição de protagonistas da luta contra a exploração/opressão já que lastimavelmente são o grupo mais explorado/oprimido da sociedade, a "carne mais barata do mercado", como diz a letra da canção de Marcelo Yuka, Ulisses Cappelletti e Seu Jorge, imortalizada na voz de Elza Soares [186]. No entanto, nem só de exploração e opressão vive a mulher negra. Seguindo os passos de Luiza Mahin, Esperança Garcia, Dandara de Palmares, Teresa de Benguela, resistem, lutam, como diz a própria canção: Ainda guardo o direito/ De algum antepassado da cor / Brigar sutilmente por respeito /Brigar bravamente por respeito /Brigar por justiça e por respeito.

Da necessidade, pois, de brigar bravamente por justiça e por respeito, entram fortemente em cena as Mulheres de Axé que, há sete anos, a cada dia 21 de janeiro, realizam a Marcha contra a Intolerância Religiosa, em Juazeiro do Norte, no sentido de fortalecer, por exemplo, a defesa dos direitos dxs praticantes das religiões de matriz africana, com vistas à perseguição pela qual vem passando, por parte, principalmente, de membros das igrejas pentecostais.

Nesse momento, estamos empenhadxs na realização de uma audiência pública sobre liberdade religiosa e de um seminário com os diversos terreiros para tirar uma pauta comum de reivindicações. Estarmos juntxas também a diversos outros coletivos de juventude contra o extermínio da população negra e na luta contra a redução da maioridade penal.

[185] Manifesto Akuenda a diversidade. Juazeiro do Norte, 27/06/2015. https://www.facebook.com/events/475759342588846/

[186] http://www.radio.uol.com.br/#/letras-e-musicas/elza-soares/a-carne/376424., pesquisado em 19/07/2015.

ISSN: 2448-0495

CONCLUSÂO

Ou a gente se une ou a gente se ferra
(Verônica Neves Carvalho)

No decorrer do trabalho expusemos, de forma panorâmica, algumas ações políticas realizadas pela Frente de Mulheres dos Movimentos do Cariri, coletivo que agrupa diversos grupos e coletivos, no intuito de feminizar e enegrecer esses movimentos,enfatizamos, no relato, a necessidade de marcar fortemente o recorte étnico no movimento feminista, não só do ponto de vista das bandeiras e das ações, mas, principalmente do protagonismo, na prática, das mulheres negras como líderes desse movimento, na unidade com as trabalhadoras não-negras, as trabalhadoras rurais, as jovens, as idosas, as gays, as bi, as travestis, as trans, xs *queer*, xs não-binárixs ..., e a form (ação) como fator primordial para o empoderamento dessas mulheres, no sentido de fortalecer e potencializar a luta contra o capitalismo trans-lesbo-bi-homofóbico e escravocrata brasileiro que nos explora e oprime de formas diferenciadas, mas que não descarta, ao contrário, demonstra mais ainda, a necessidade da união.

REFERÊNCIAS

BENTO, Berenice. **Política da diferença: feminismos e transexualidades.** In: COLLING, Leandro (Org.). *Stonewall 40 + o que no Brasil?* p. 79-110. Salvador: UFBA, 2011.

CISNE, Mila. **Gênero, divisão sexual do trabalho e serviço social**. São Paulo: Outras Expressões, 2012.

FLOR, Janaína. **União feminina**. In: Revista O Povo Cariri nº 5,. pp 36/41. Fortaleza, 2015.

MANIFESTOS

Ato contra o feminicídio (morte de mulheres) no Cariri.Juazeiro do Norte. 09/07/20214.

Nota de Repúdio. Crato, 06/09/2014.

Basta de extermínio! Melhores condições de vida para o nosso povo. Crato.11/11/2014.

Marcha Regional das Mulheres Negras do Cariri. Crato. 31/03/2015.

Racismo, machismo e capitalismo matam: basta de feminicídio. Frente das Mulheres dos Movimentos do Cariri. Barbalha, 31/05/2015.

ISSN: 2448-0495

Akuenda a diversidade. Juazeiro do Norte, 27/06/2015. https://www.facebook.com/events/475759342588846/

Sites:

http://blogs.diariodonordeste.com.br/cariri/juazeiro-do-norte/entidades-reivindicam-contra-o-feminicidio-no-cariri/, 10/07/2015, Pesquisado em 19/07/2015.
http://www.radio.uol.com.br/#/letras-e-musicas/elza-soares/a-carne/376424., pesquisado em 19/07/2015.
http://www.mpce.mp.br/esmp/apresentacoes/I_Ciclo_de_Debate_sobre_Violencia_e_Genero_-_28_de_marco_de_2011/amc_rh.pdf, pesquisado em 20/07/2015.

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

HISTÓRIA DE VIDA E TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DE PROFESSORAS NEGRAS NO CARIRI CEARENSE: DISCUSSÕES SOBRE IDENTIDADE, MEMÓRIA E ORALIDADE

Dominique Ferreira Alves [187]
Cicera Nunes[188]

RESUMO:

A luta do povo negro no Brasil traz as marcas da participação das mulheres e suas organizações na luta contra o racismo. São mulheres que no espaço da militância fortalecem a sua identidade étnica e contribuem com ações educativas de empoderamento de outros sujeitos.O acesso à escolaridade e a opção pelo magistério, representou para muitas mulheres negras um processo de ruptura com um contexto discriminatório e a possibilidade de continuidade dos estudos. A nossa vivência enquanto professoras/negras engajadas na luta pelo combate ao racismo e de gênero tem nos motivado no desenvolvimento de um estudo que nos aproxime das mulheres negras professoras e militantes do Cariri cearense procurando conhecer a carreira dessas profissionais, o papel das organizações dos movimentos negros no fortalecimento da sua autoestima, os acontecimentos que exerceram influências positivas na afirmação da negritude e como estas reflexões aparecem nas suas atuações como docentes. No presente trabalho – ainda em fase inicial - utilizaremos as experiências narradas pelas mulheres professoras/negras com o intuito de conhecermos as experiências de vida, atuação política e formativas e como estas tem se refletido no espaço da escola.

Palavras-chave: professoras; negras; identidade; memória; oralidade

[187] (URCA), E-mail: nyckurca@gmail.com
[188] (URCA), E-mail: cicera.urca@gmail.com

ISSN: 2448-0495

INTRODUÇÃO

Falar sobre a história de vida e trajetória profissional de professoras negras, sem falar sobre identidade negra, é algo impossível, uma vez em que a identidade, o seu processo de construção e a educação estão intimamente ligadas. No entanto, de acordo com Gomes (2003), o início de uma discussão sobre a construção da identidade negra, exige que antes de tudo, voltemos o nosso olhar para o fato de que a identidade deve ser vista como um processo mais amplo e mais complexo, podendo ser percebida em duas dimensões: pessoal e social. Estas duas dimensões (identidade pessoal e identidade social) não separam-se, pois estão interligadas e ambas se constroem na vida social.

Segundo Penna (1992) apud Silva (2012, p. 52) a diferença entre a identidade pessoal e social está presente no fato de a identidade pessoal possuir uma relação com a maneira como a pessoa se vê no plano subjetivo, como percebe o que lhe é próprio na condição de individualmente diferenciada; enquanto a identidade social pode ser entendida como sendo aquela que se relaciona aos referenciais coletivos de inserção de um grupo, os usos sociais das formas de reconhecimento, os processos culturais de construção de representações.

É o fato de carregarmos conosco aspectos dessas duas identidades que nos leva a concordar com Gomes (2003), quando esta afirma ser errôneo pensarmos que cada indivíduo é constituído por uma única identidade, pois além de termos uma identidade racial, cada um de nós nos identificamos quanto ao gênero ao qual pertencemos, a classe social da qual fazemos parte, a faixa etária na qual nos encontramos, a nação em que residimos. Todas essas identidades são construídas socialmente, a partir da nossa cultura e história, que parte do nosso subjetivo.

> Somos, então, sujeitos de muitas identidades e essas múltiplas identidades sociais podem ser, também, provisoriamente atraentes, parecendo-nos, depois, descartáveis; elas podem ser, então, rejeitadas e abandonadas. Somos, desse modo, sujeitos de identidades transitórias e contingentes. (GOMES, 2003, p. 171)

A autora nos lembra ainda de uma outra questão que torna ainda mais complexo o entendimento do conceito de identidade, pois mesmo assumindo uma identidade pessoal e/ou social, estas não representam a garantia de que serão preservadas por toda a vida, tendo em vista que as identidades que temos não são estáticas e podem estar transformando-se ao longo do tempo. É isso que nos leva muitas vezes a abandonar determinada identidade, passando a assumir uma outra.

ISSN: 2448-0495

Essa mesma ideia pode ser percebida no pensamento de Cunha (2005), quando ele considera a identidade cultural como sendo possuidora de um "caráter dinâmico, multidimensional, variável e diverso", o que significa dizer que a identidade é constituída por diversos fatores, dentre os quais é possível destacar o seu aspecto dinâmico e variável, nos levando a enxergar a identidade como algo que muda, que sofre transformações. Além disso, faz-se necessário destacar os aspectos referentes a sua diversidade e multidimensionalidade, os quais expressam a ideia de que é possível encontrarmos vários sentidos em uma mesma identidade, considerando o fato de que esta possui um certo significado para os membros de determinado grupo social, enquanto, que para as pessoas externas ao grupo, essa mesma identidade, pode nem ser compreendida.

Da mesma forma ocorre com a construção da identidade negra, processo que envolve inúmeras variáveis e que geralmente tem início no meio familiar, intensificando-se posteriormente na medida em que outras relações sociais são estabelecidas (GOMES, 2003).

Cunha (2005) chama a nossa atenção para o fato de que a identidade negra não deve ser confundida com caracteres fenótipos da raça biológica, pois esta vai além de uma ideia que se limita meramente a aspectos físicos, estando ligada a um conjunto de práticas sociais e culturais, o que nos leva a entender que ninguém assume uma identidade negra pelo simples fato de apresentar na pele determinada quantidade de melanina. Para que alguém assuma verdadeiramente uma identidade negra é necessário que assuma um caráter político, baseado em um conjunto de práticas culturais e sociais.

É essa a identidade que as mulheres negras que vivem no Brasil lutam para preservar. Uma identidade baseada nas experiências sociais passadas pelos povos originários na África e pelos seus descendentes (GOMES, 2005), e que até os dias atuais vem sendo motivo de luta pela preservação.

A partir de meados do século XX, as mulheres negras passam a se organizar, dentro do território brasileiro, a partir do questionamento da ausência da discussão de gênero articulado com o de raça, tanto no âmbito do movimento negro como do movimento feminista. Hoje, elas vem construindo uma trajetória de luta e sabedoria com a formação de várias entidades que se espalham por vários Estados do Brasil. Levantam uma discussão sobre o racismo e o sexismo como reforçadores das desigualdades na nossa sociedade e que interfere diretamente na construção da nossa igualdade racial. São mulheres que no espaço da militância fortalecem a sua identidade étnica e contribuem com ações educativas de empoderamento de outros sujeitos.

ISSN: 2448-0495

Nesse contexto, a nossa vivência enquanto professoras/negras engajadas na luta pelo combate ao racismo e de gênero tem nos motivado no desenvolvimento de estudos que nos aproximem das mulheres negras professoras e militantes procurando conhecer a carreira dessas profissionais, o papel das organizações dos movimentos negros no fortalecimento da sua autoestima, os acontecimentos que exerceram influências positivas na afirmação da negritude e como estas reflexões aparecem nas suas atuações como docentes. Evidenciar a trajetória formativa de mulheres negras professoras no Cariri cearense nos possibilitará refletir sobre como as desigualdades raciais marcam esse grupo e como a participação nas organizações dos movimentos sociais refletem no trabalho que estas desenvolvem no espaço da escola.

Por outro lado, a aproximação com a história individual e coletiva das mulheres negras professoras poderá ser reconhecida na história de vários indivíduos que compõem a cadeia de interdependência presente nas configurações sociais e vem fortalecer a luta pelo reconhecimento da comunidade negra e da sua história (REIS, 2013).

O trabalho que resulta dos primeiros achados acerca da história de vida e trajetória profissional de professoras negras do Cariri Cearense, e que possui como metodologia de pesquisa, apenas estudos de caráter bibliográfico, foi realizado no intuito de estabelecermos um diálogo entre as questões teórico-metodológicas que adotamos para desenvolver a pesquisa com professoras/mulheres/negras no Cariri cearense e a base do seu pensamento, no qual busca-se valorizar dois dos valores civilizatórios afro-brasileiros: a oralidade e a memória. Além disso, procuramos também destacar a importância destes, para o processo de construção de identidade.

Na pesquisa que encontra-se ainda em fase inicial, a metodologia de trabalho adotada foram as narrativas autobiográficas, através da qual, segundo Souza (2007) “o sujeito produz um conhecimento sobre si, sobre os outros e o cotidiano, revelando-se através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes”. Além disso, o autor destaca que, o estudo da história de vida do professor visa conhecer como se dá a constituição do trabalho docente, considerando aspectos como sua vida pessoal, profissional e organizacional, seus saberes e o seu fazer pedagógico. Com base nisso, procuraremos por meio das narrativas das professoras negras conhecer a carreira dessas profissionais, o papel das organizações dos movimentos negros no fortalecimento da sua autoestima, os acontecimentos que exerceram influências positivas na afirmação da negritude e como estas reflexões aparecem nas suas atuações como docentes.

ISSN: 2448-0495

ORALIDADE

Sabe-se que em todo o planeta a escrita é a forma mais conhecida que existe de registrar aquilo que acontece, que se conhece e que se pensa, no entanto dentro da cultura africana, apesar da adesão ao sistema de escrita, a palavra falada possui uma imensa relevância e validade. Vários autores compartilham deste pensamento, Alves (2006, p. 403) apud Nunes (2011, p. 45), por exemplo, afirma que a palavra falada, enquanto uma forma de transmissão de saberes étnico-culturais é de grande relevância na comunidade, "[...] pois trata-se de um processo de vivências, de partilhas, de criação de linguagem, de relação eu-outro". Cunha (2010) também concorda com a ideia e afirma que a palavra falada talvez esteja associada ao segundo valor social africano e um dos mais importantes para conhecimento das sociedades africanas. Tal preferência pela palavra falada não deve ser associada com questões referentes ao analfabetismo, pois "[...] nas sociedades ocidentais ainda encontramos diversos grupos que estão inseridos na sociedade letrada, mas para os quais a escrita não é a principal forma de transmissão, e sim a oralidade. A estes grupos, chamamos de grupos de tradição oral" (CABRAL, 2010).

Poucos sabem, mas o conceito de oralidade não está restrito apenas a fala humana. É possível observarmos a presença da oralidade por meio de danças, músicas, peças teatrais, expressões corporais, na religião, no batuque de um tambor, entre outros. Toda abrangência faz com que a definição dada a oralidade africana seja algo considerado bastante complexo, o que leva Cunha (2010, p. 86) a afirmar que:

> A oralidade africana é um conceito amplo, que abrange oratura, oralitura, inscritura, tradição oral, literatura oral e historia oral. São formas da arte verbal e da construção do pensamento na sua forma verbal. O discurso verbal (...) é composto com diversas formas de expressão, como teatro, a música, a dança e a expressão corporal. O discurso composto incorpora os instrumentos musicais e o corpo. São textos das mais variadas formas que não implicam de forma necessária os acessos públicos. Temos textos iniciáticos, textos de grupos de conhecimento científicos e tecnológicos secretos de grupos de especialistas, textos eruditos, no sentido do conhecimento decodificado por um grupo fechado. A decorrência da palavra é muito ampla nas diversas culturas do continente africano.

Ainda segundo este mesmo autor, a oralidade pode assumir diferentes funções em várias partes do continente africano e considera-se que foi a partir dela que surgiram as mitologias, as histórias, os provérbios e a literatura. No entanto, é importante ressaltar que não podemos voltar o nosso pensamento apenas a ideia de que o oralidade é um valor africano e que por isso não

ISSN: 2448-0495

exerce influência na nossa sociedade, pois constantemente estamos em contato com ela, sem percebermos ou fazermos nenhuma associação ao valor social africano e não existe uma forma de fugirmos dela, uma vez em que esta encontra-se presente no nosso cotidiano das mais variadas maneiras. Foi a oralidade, por exemplo, um dos principais aspectos que contribuíram para a preservação da identidade africana no Brasil, considerando que, uma vez transportados para outro país na condição de escravos, os negros foram obrigados a fazerem parte de uma cultura totalmente diferenciada da sua e foi somente ao fazer uso da tradição oral, por meio da sua memória que eles conseguiram preservar e repassar de geração em geração os seus conhecimentos e saberes acerca do continente em que nasceram, saberes e conhecimentos estes que até hoje se fazem presentes no nosso dia a dia. Os negros trazidos para o Brasil arrastaram consigo uma bagagem imensa de práticas, técnicas, saberes culturais, tecnologias e tradições que foram explorados pelos europeus e que mesmo não sendo reconhecidos como conhecimentos advindos da África, foram e continuam sendo de grande utilidade para o país. Segundo Rocha (2011, p. 32)

> Quando empreenderam a viagem forçada para o Brasil, os africanos trouxeram consigo rituais de celebração, valores filosóficos, linguagens, religiões, costumes, vestimentas, canções e saberes sobre agricultura, metalurgia e pesca, transmitidos aos seus descendentes por meio da tradição oral.

Toda essa herança cultural pôde ser preservada por meio da oralidade, o que foi possível pelo fato de ela ser um "fator de indubitável relevância na transmissão do conhecimento [...] garante a existência dos seres, a resistência e também a continuidade das práticas religiosas e culturais (DOMINGOS, 2011, *apud* OLIVEIRA, 2014, p. 63), o que colaborou fortemente para a preservação da identidade negra.

Diante do que foi apresentado, é perceptível o quanto foi e continua sendo de fundamental importância a prática da oralidade tanto para a cultura africana, quanto os seus descendentes afro-brasileiros. Altuna, (1985) *apud* Oliveira (2014, p. 63) afirma que "a escrita é a fotografia do saber, mas não é o saber. O saber é a luz para o homem. É a herança de tudo aquilo que os antepassados conheceram e transmitiram [...]". E é por concordar com essa ideia que temos a preocupação em buscar ouvir as histórias de vida e trajetória profissional de professoras negras e militantes que atuam na área da educação, no intuito de descobrirmos como se deu essa formação de identidade negra e como essa identidade se manifesta na sua prática docente.

ISSN: 2448-0495

MEMÓRIA

Pensar a identidade negra e a oralidade fortemente enraizada na cultura africana nos traz a mente a forma como essa identidade é preservada, pois sabemos a oralidade nas suas diversas formas de expressão, ajuda na propagação dos costumes, crenças, hábitos, saberes e etc, mas como guardar todas as histórias contadas por meio da tradição oral, ou seja, em qual fonte devemos buscar tais conhecimentos, considerando que para a cultura africana, é dada uma maior importância a palavra falada, ao invés da escrita? Só há uma maneira: fazendo uso da memória.

De acordo com Le Goff (2003) *apud* Silva (2014, p.87), a memória é a propriedade de conservar certas informações, propriedade que se refere a um conjunto de funções psíquicas que permite ao indivíduo atualizar impressões ou informações passadas, ou reinterpretadas como passadas. Acumular os elementos dessa memória faz parte da vida cotidiana.

Por essa razão, consultamos nossa memória sempre que precisamos de alguma informação acerca de alguma temática com a qual já tivemos um certo contato, trata-se da memória individual. No entanto, não podemos deixar de mencionar que além da memória individual, é possível contarmos também com a memória coletiva, a qual está sempre sendo utilizada, pelo fato de estarmos inseridos em um contexto social e assim, de uma forma ou de outra, compartilharmos com as pessoas com as quais convivemos, as nossas experiências, conhecimentos e lembranças. Foi isso que aconteceu com os africanos trazidos para o Brasil e escravizados de forma criminosa. Após tomarem consciência de que encontravam-se distante da terra onde moravam, dos costumes praticados e das pessoas com as quais conviviam, só lhes restou fazer uso dos poucos recursos que tinham disponíveis, e a memória foi indubitavelmente um dos mais preciosos.

> [...]Considerando o fato de os negros africanos escravizados nas Américas deixarem suas terras natais como mercadorias e mão-de-obra escrava, foram tomados de assalto, em situação que pouco ou nada puderam trazer, exceto o que estava em sua memória, verificamos assim a importância da tradição oral para a preservação da identidade cultural desses indivíduos.
> Assim, através da oralidade e da corporeidade, da religiosidade, da ancestralidade e dos rituais tem início a formação das identidades culturais afro-americanas, em especial a identidade afro-brasileira (CABRAL, 2010, p. 702).

Dessa forma, percebemos o quanto as lembranças internalizadas na memória e exteriorizadas por meio da tradição oral contribuem para o exercício da preservação dos costumes e das sabedorias dos ancestrais.

ISSN: 2448-0495

A partir desse entendimento, temos por volta do século XX o surgimento da ideia se de utilizar da memória como fonte de pesquisa histórica, sem desprezar o fato de, diferentemente de um registro escrito, a memória não é exata, o que nos leva a concordar com Bossi (1994) *apud* Oliveira (2014) quando afirma que "na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. [...] deve-se duvidar da sobrevivência do passado, 'tal como foi' [...]"

Buscar conhecer a trajetória acadêmica, profissional e atuação política de mulheres/professoras/negras no Cariri cearense, exige que façamos uso desse recurso histórico, chamado memória, o que representa uma tarefa desafiadora, mas que por outro lado nos proporciona uma grandiosa expectativa de descoberta de histórias que provavelmente nunca foram escritas e que agora, poderão ser relatadas, ouvidas, escritas e publicadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão realizada acerca dos conceitos de memória e oralidade nos mostra o quanto é importante darmos visibilidade a outras formas metodológicas de se fazer pesquisa, uma vez em que estas nos possibilitam conhecer histórias, experiências, saberes que, assim como aqueles(as) encontrados(as) nos livros, artigos, teses e dissertações, também falam da história da nossa educação. Percebemos que ao escutarmos por meio da oralidade, o que as pessoas trazem consigo, guardado na memória, estamos lhes dando a oportunidade de sentir-se como parte da história, como sujeito que sabe e que constrói. Em contra partida, entendemos que negar este fato significa desperdiçar uma grande bagagem de conhecimento já acumulado.

Outro aspecto que pôde ser observado por meio do estudo realizado, diz respeito a contribuição que os valores civilizatórios da memória e oralidade ofereceram para que a identidade negra não fosse esquecida dentro do território brasileiro, uma vez em foi somente por meio do uso de práticas como essas que conseguimos preservar até os dias atuais elementos da cultura africana, sobretudo, o caráter político, identitário, cultural, mas também social.

As considerações obtidas por meio do estudo realizado foram indispensáveis para que pudéssemos compreender as questões teórico-metodológicas do estudo que estamos iniciando, acerca da história de vida e trajetória profissional de professoras negras no Cariri cearense. As leituras realizadas nos possibilitaram entender as bases do pensamento autobiográfico, assim

ISSN: 2448-0495

como também, evidencia a importância e a validade científica da referida metodologia, quando nos deparamos com novos objetos, novos problemas e novos situações.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Patrícia Gomes Rufino e BARRETO, Maria Aparecida Santos Correa. Práticas educacionais inclusivas e a formação de professores: contribuições do núcleo de estudos afro-brasileiros da UFES. In.: BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa (et al). (Org.). **Africanidade (s) e afrodescendência (s):** perspectivas para a formação de professores. Vitória, ES: EDUFES, 2013.

CABRAL, Marcela Guedes. **Pensando a identidade cultural ao som do berimbau.** Versão – *anais eletrônicos,* 2010. Disponível em: <http://www.poscritica.uneb.br/anais-eletronicos/arquivos/77%20-%20PENSANDO%20A%20IDENTIDADE%20CULTURAL%20AO%20SOM%20DO%20BERIMBAU.pdf> (Acesso em 09 fev. 2015)

CUNHA, Henrique. Nós, afro-descendentes: história africana e afro-descendente na cultura africana. *In:* ROMÂO, Jeruse (org.). **História da Educação do Negro e outras histórias.** Brasília, 2005.

_____. 2010 NTU. In: **Revista Espaço Acadêmico** – versão *on-line*. Nº108, mai/2010. P. 81 – 92. Disponível em: http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/viewFile/9385/5601 (Acesso em: 04 fev.2015)

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. In: **Revista Educação e Pesquisa** (ISSN 1517-9702) – versão on-line - São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022003000100012 (Acesso em 23 fev. de 2015)

_____. **Mulheres negras e educação:** trajetórias de vida, história de luta. Disponível em: http://www.desafio.ufba.br (Acesso em: 27 jan. 2015).

NUNES, Cicera. A cultura de base africana e sua relação com a educação escolar. In: **Revista Metáfora Educacional** (ISSN 1809-2705) – versão *on-line*, n. 10., jun./2011. p. 38-50. Disponível em: http://www.valdeci.bio.br/revista.html. (Acesso em: 04 fev.2015.)

OLIVEIRA, Alexsandra Flávia Bezerra. **Feira livre de Bodocó:** espaço pedagógico para a educação numa perspectiva afrodescendente. 2014. 72 f. (primeiro texto de qualificação para o Doutorado) –Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

ISSN: 2448-0495

PEREIRA, Amauri Mendes. "Quem não pode atalhar, arrodeia". Reflexões sobre o desafio da práxis de educadores dos agentes da Lei Nº. 10.639/03. In.: **GT Afro-Brasileiros e educação**. 30ª Reunião Anual da ANPED out./2007.

REIS, Maria da Conceição dos. **Educação, identidade e história de vida de pessoas negras doutoras no Brasil.** Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

ROCHA, Maria Margarida de Carvalho. **A pedagogia da tradição: as dimensões do ensinar e do aprender no cotidiano das comunidades afro-brasileiras** – versão on-line. n.11 p. 31-52. Belo Horizonte Ano 8 jul./dez. 2011. Disponível em <http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/view/1308/889>.(Acesso em 09 fev. 2015)

SILVA, Helenice Christina Lima. Memória coletiva africana e medieval: convergências e divergências.*In:***Revista Espaço Acadêmico.** Nº 152, 2014. ISSN: 1519-6186. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/viewFile/21504/12250 > (Acesso em: 22 fev. 2015)

SILVA, Samuel Moraes.**O olhar afro-pedagógico na construção da identidade negra no Projeto Nagô**. 2012.64 f. Trabalho monográfico (Curso de Pedagogia) - Universidade Rerional do Cariri - URCA) Crato-Ce, 2012.

SOUZA, Lorena Francisco de. e RATTS, Alecsandro J. P. **Trajetórias socioespaciais de professoras negras.** I Seminário Nacional de Trabalho e Gênero. Disponível em: https://strabalhoegenero.cienciassociais.ufg.br/up/245/o/stg2006_06.pdf (Acesso em 10 jan. 2015).

SOUZA, Elizeu Clementino de. **(Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação.** 2007. Disponível em: < http://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186-04.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2015

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

MULHER E REORGANIZAÇÃO NO CONTEXTO FAMILIAR: ESTUDO COM TERCEIRIZADAS DO IFCE CAMPUS JUAZEIRO DO NORTE

Erivana D'Arc Daniel da Silva Ferreira[189]
Jaqueline dos Santos Gonçalves[190]
José Riroxy Silva Ribeiro[191]
Francisca Geane Marques Pinheiro Santos[192]

RESUMO:

O gênero feminino está se dinamizando no contexto familiar contemporâneo, visto isto nos debates e discussões sobre a temática. O objetivo principal deste trabalho se posta em descrever o panorama, em especial familiar, relativo às mulheres que trabalham como terceirizadas no IFCE Campus Juazeiro do Norte. Conhecer estratos da sociedade permite conhecer meios de direcionar direitos, deveres e implementar políticas, fatos estes, que justificam a pesquisa em estudo. Quanto à metodologia, segundo as finalidades da pesquisa, é descritiva; quanto aos meios a pesquisa é de cunho bibliográfico e quanto à natureza dos dados, quantitativa com a aplicação de questionário composto com perguntas objetivas, sendo abordadas: faixa etária, grau de escolaridade, contexto familiar e perspectivas de futuro. Todavia, considera-se o estudo como uma ínfera parte do que o aprofundamento na temática pode trazer. Portanto, a busca de maiores discussões e estudos podem potencializar novos arranjos e políticas que garantam estabilidade pessoal e profissional a este gênero.

Palavras-chave: Gênero Feminino. Contexto Familiar. Trabalho. Políticas. IFCE Campus Juazeiro do Norte.

[189] IFCE/Campus Juazeiro do Norte – erivanadarc@gmail.com
[190] IFCE/Campus Juazeiro do Norte – jaqueline_goncalves@yahoo.com.br
[191] IFCE/Campus Juazeiro do Norte – riroxy.ribeiro@gmail.com
[192] - IFCE/Campus Juazeiro do Norte – francisca.geane@ifce.edu.br

ISSN: 2448-0495

INTRODUÇÃO

Atualmente novos contextos se mostram no âmbito familiar e profissional relacionado ao gênero feminino. Este estudo descreve que esta classe vem se organizando de maneira que haja consenso entre a profissional, a estudante, a mãe de família e a colaboradora das despesas familiar.

Contudo, tem-se mostrado um desafio o equilíbrio entre o trabalho e as responsabilidades familiares. Uma vez que é preciso trabalhar e gerar renda para manter a família, e a parte de cuidar da família e desempenhar atividades domésticas muitas das vezes recai sobre as mulheres, atuando por diversas vezes como uma desvantagem quando comparado ao papel do homem nesse mesmo contexto e com relação ao mercado de trabalho.

Assim como a luta contra a posição social subordinada o movimento de mulheres tem situado também no empoderamento com relação as condições de gênero em contextos específicos. "O termo empoderamento chama a atenção para a palavra "poder" e o conceito de poder enquanto relação social" (LISBOA, 2008, p. 02). Aqui esse conceito é abordado como uma fonte de emancipação, uma forma de resistência.

Com essa ideia em mente a pesquisa foi realizada exclusivamente com as mulheres terceirizadas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - Campus Juazeiro do Norte, destacando um total de 38 possíveis participantes. Aplicaram-se questionários de forma aleatória com funcionárias atuando em várias categorias profissionais. Como resultante, obteve-se a quantidade de 21 questionários respondidos, sendo, portanto, setenta por centos do número investigado.

Desse modo, a pesquisa mostrou-se com diversas configurações familiares, mas com a participação econômica da mulher nesse ciclo familiar. Diante disso o contexto de provedores do lar mostra-se bastante complexo, sendo, portanto, um novo olhar sobre as tomadas de posturas e posicionamentos quando se medir e avaliar as estruturas familiares no propósito de garantia seus direitos.

REFERENCIAL TEÓRICO

Pesquisas vêm se ramificando a respeito do papel do gênero feminino no contexto familiar, profissional e na formação continuada, nesta vertente Dessen (2010) expõe que além da diversidade étnico-cultural, constituída pela mistura de povos atrelada a tradições e costumes, as mudanças relevantes no contexto e na estrutura e funcionamento das famílias brasileiras se

ISSN: 2448-0495

mostram fundamental para a compreensão do funcionamento familiar. Em estudo realizado a pesquisadora mostra, historicamente, que até meados do século XX "predominava a família nuclear, com muitos filhos, havendo uma hierarquização clara nas relações familiares e uma divisão de tarefas em função do gênero" (2010, p. 204). Devido às transformações e mudanças no contexto brasileiro ao longo da história, afirma ainda que nas décadas de 60, 70 e 80 foram marcadas não só pela participação ativa das mulheres no contexto social, político econômico do país, mas também por relações mais igualitárias entre os cônjuges e entre pais e filhos, partindo para um novo dinamismo o núcleo familiar. Segundo Dessen (2010, p. 206), "três fatores foram de especial influência nessa mudança: (a) a entrada da mulher no mercado de trabalho, (b) a crise econômica dos anos 80 e (c) o surgimento de novos valores de criação dos filhos".

Partindo deste contexto, fica acertado afirmar que, família segundo o Dicionário Michaelis é um conjunto de pessoas:

> Em geral ligadas por laços de parentesco, que vivem sob o mesmo teto, particularmente o pai, a mãe e os filhos. 2 Conjunto de ascendentes, descendentes, colaterais e afins de uma linhagem ou provenientes de um mesmo tronco; estirpe. 3 Pessoas do mesmo sangue ou não, ligadas entre si por casamento, filiação, ou mesmo adoção, que vivem ou não em comum; parentes, parentela. 4 Grupo de pessoas unidas por convicções, interesses ou origem comuns. 5 Conjunto de coisas que apresentam características ou propriedades comuns. [...]

Tendo também sua definição contemporânea abordada, pelo Juiz de Direito Lorea (s.d): "A nova definição legal da família brasileira se harmoniza com o conceito de casamento 'entre cônjuges'", logo essa definição, conforme o Código Civil explicita que "a heterossexualidade não é condição para o casamento". Contudo, o estudo não encontrou essa última configuração de família em lócus, desse modo a primeira definição se tornou protagonista.

Sendo assim, as novas formas de família, bem como as mudanças no mercado de trabalho, impulsionam estudos que exigem um novo olhar sobre as realidades familiares, além de impactos de políticas públicas que essas famílias se apóiam ou não. Uma vez que os "custos sociais dos processos econômicos não atingem igualmente os tipos de família (segundo as etapas do ciclo de vida familiar e a posição das famílias na estratificação social, por exemplo) e nem os indivíduos no interior das famílias" (ITABORAÍ, s.d, p. 04). Assim a absorção de responsabilidades seja pelo bem-estar individual ou pela família não é equanimemente distribuída, muitas das vezes tende a sobrecarregar as mulheres, restando-lhes a condição de cuidar das crianças, idosos, doentes, etc.

ISSN: 2448-0495

Para além das desigualdades de acesso a oportunidades econômicas e sociais, restam as mulheres uma condição de pobreza, contudo o empoderamento dessas mulheres faz-se necessário para uma mudança de realidade, é nessa perspectiva que a Conferência Mundial de Pequim sobre as mulheres de 2005, trouxe como foco os esforços para esse empoderamento das mulheres. "Entre os 'Objetivos do Milênio da ONU', consta o objetivo de número 3 (três) que é: 'promover a igualdade entre os gêneros e dar mais poder às mulheres'" (UNESCO – Brasil, 2005 *apud* LISBOA, 2008, p. 01).

Dessa forma, o Fórum Econômico Mundial elaborou o documento "Empoderamento das Mulheres - Avaliação das Disparidades Globais de Gênero" (FEM, 2005 *apud* LISBOA, 2008, p. 01), definindo cinco dimensões importantes para o empoderamento e oportunidade das mulheres, a saber:

> 1. **A participação econômica de mulheres** – diz respeito à presença das mulheres no mercado de trabalho em termos quantitativos; [...]. As sociedades precisam ver as mulheres menos como receptoras passivas de ajuda e mais como promotoras de dinâmicas de transformação. 2. **Oportunidade Econômica** - diz respeito à qualidade do envolvimento econômico das mulheres; internacionalmente, as mulheres estão concentradas, na maioria dos casos em profissões consideradas "femininas" como enfermagem, serviço social, magistério, cuidado de idosos e enfermos - e tendem a permanecer nas categorias trabalhistas inferiores às dos homens: faxineiras, domésticas, serviços de limpeza e outros. [...]. 3. **Empoderamento Político** - diz respeito à representação eqüitativa de mulheres em estruturas de tomada de decisão, tanto formais quanto informais, e também ao seu direito à voz na formulação de políticas que afetam a sociedade na qual estão inseridas. [...]. 4. **Conquistas Educacionais** - é o requisito fundamental para o empoderamento das mulheres em todas as esferas da sociedade. Sem educação de qualidade as mulheres não conseguem acesso a empregos bem-pagos do setor formal, nem avanços na carreira, participação e representação no governo e influência política. [...]. 5. **Saúde e bem-estar** - de acordo com a Organização Mundial da Saúde, 585 mil mulheres morrem a cada ano, mais de 1.600 por dia, de causas relacionadas à gravidez e ao parto; dos 46 milhões de abortos anuais em todo o mundo, cerca de 20 milhões são realizados de forma insegura e resultam na morte de 80 mil mulheres por complicações; As taxas de fertilidade de adolescentes e o elevado número de gravidez na adolescência também são incluídas como indicadores de riscos à saúde entre mulheres de 15 a 19 anos.

Portanto, o empoderamento, visto por algumas ONGs como principal estratégia de combate à pobreza e de mudanças nas relações de poder, é uma prévia para as mulheres estarem em espaços democráticos e participativos.

ISSN: 2448-0495

METODOLOGIA

Esta pesquisa foi realizada exclusivamente com as terceirizadas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - Campus Juazeiro do Norte, destacando um total de 38 possíveis participantes. Considerando relatos e informes prévios de licenças médicas, férias e outros fatores não pormenorizados, procurou-se aplicar o questionário de forma aleatória a uma amostragem de 30 terceirizadas, funcionárias de nove empresas prestadoras de serviços na instituição, atuando nas categorias profissionais: almoxarife, recepcionista, auxiliar de consultório odontológico, copeira, auxiliar de cozinha, servente de limpeza, vigilante desarmado diurno, operador de caixa.

Como resultante, obteve-se a quantidade de 21 questionários respondidos, sendo, portanto, setenta por centos do número investigado.

Segundo as finalidades da pesquisa, esta se apresenta como descritiva, que conforme Gonsalves (2005) objetiva registrar as características de um objeto de estudo, podendo também atualizar características de um grupo social. A pesquisa descritiva pode também pretender descobrir a existência de relações entre variáveis.

Quanto ao delineamento da pesquisa é de cunho bibliográfico, no que tange aos meios. E, quanto à natureza dos dados, quantitativa, que segundo Marconi e Lakatos (2006) realizam-se com a informação numérica resultante da investigação, assim se apresentando como um conjunto de quadros, tabelas e medidas; traz o uso de questionário como técnica de coleta de dados. Assim, Vieira (2010, p. 100) aponta que: “Os questionários servem de roteiros para pesquisas em que o entrevistador e os entrevistados interagem”.

Para melhor trabalhar os dados coletados correlacionam-se os questionamentos conforme empregado abaixo:

a) Faixa etária e estado civil;
b) Contexto de família;
c) Renda familiar;
d) Perspectivas futuras.

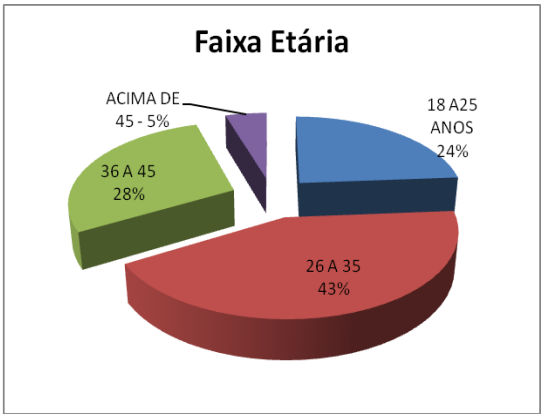
Espera-se que os dados colhidos nessa pesquisa se mostrem como aparatos para novas investigações e correlações com direitos e programas políticos.

ISSN: 2448-0495

RESULTADOS DA PESQUISA E DISCUSSÃO DOS DADOS

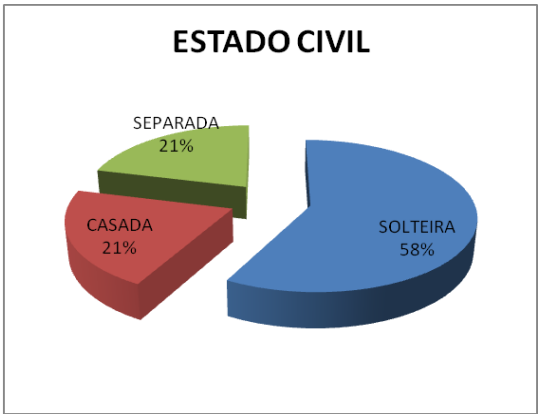
Partindo dos dados colhidos na pesquisa com resultado de 70% da amostra, sendo 21 respondentes, observou-se que quanto a faixa etária 24% estão entre 18 e 25 anos, 43% entre 26 e 35 anos, 28% encontram-se entre 36 a 45 anos e 5% acima dos 45 anos. Destacando o estado civil das pesquisadas, 58% registram como solteiras e com mesmo percentual as separadas e casadas como 21%, conforme gráficos abaixo:

Gráfico 1: Faixa etária



Fonte: Dados da pesquisa/Elaborado pelo autor

Gráfico 2: Estado Civil



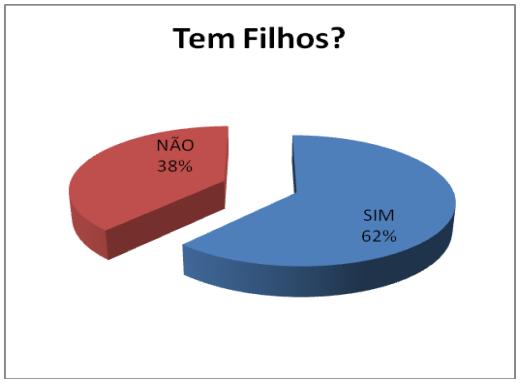
Fonte: Dados da pesquisa/Elaborado pelo autor

Percebe-se que relativos aos dados registrados 67% se encontram na faixa etária entre 18 e 35 anos, periodo da vida que costuma ser para direcionamentos quanto ao futuro tanto profissional como pessoal, vale destacar que somam-se 95% das investigadas com idade até 45 anos, isto permite afirmar ser um quadro jovem. Quanto ao estado civil constata-se uma disparidade no conceito nuclear de família, visto como o conjunto mãe, pai e filhos.

De forma geral para buscar dados relativo ao contexto familiar, procurou-se conhecer o conjunto familiar e a maneira como se organizam com relação aos filhos e a jornada de trabalho:

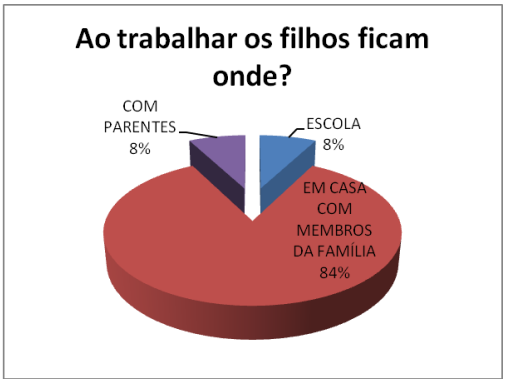
ISSN: 2448-0495

Gráfico 3: Possui filho



Fonte: Dados da pesquisa/Elaborado pelo autor

Gráfico 4: Cuidadores dos filhos



Fonte: Dados da pesquisa/Elaborado pelo autor

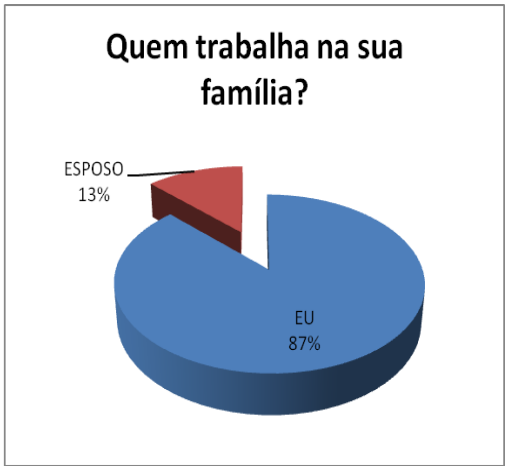
No instrumento de coleta de dados 62% das investigadas assinalam ter filhos, registrando um quantitativo entre 1 a 4 filhos. A pesquisa implica diretamente o fato de ter filhos com a participação de responsáveis com os mesmos na ausência da mãe, motivando a pergunta: ao sair para trabalhar os filhos ficam onde? Então, tem-se que 84% ficam em casa com membros da própria família, 8% com parentes e 8% na escola.

Os dados revelam uma preocupação que envolve programação e implementação de políticas públicas educacionais por parte do poder público.

Em linhas gerais as terceirizadas demonstram nos dados a necessidade de trabalho, visto que, apenas 13% dos membros da familia trabalham para complementar a renda, então um número de três esposos, segundo gráfico 5:

ISSN: 2448-0495

Gráfico 5: Membros que trabalha



Fonte: Dados da pesquisa/Elaborado pelo autor

Gráfico 6: Custeio das necessidades

Fonte: Dados da pesquisa/Elaborado pelo autor

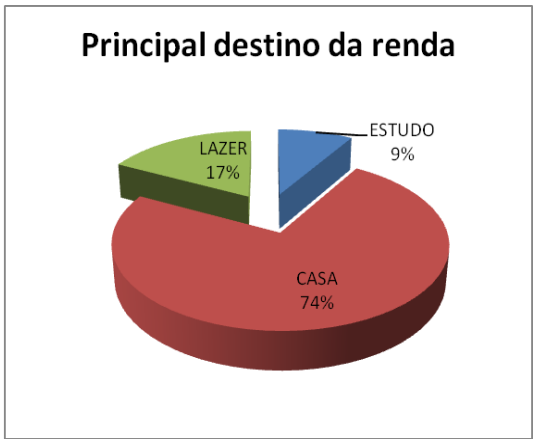
Um dado relevante se mostra na pergunta: em termo de valor, qual a renda maior para custeio das necessidades? Percebe-se que há uma valorização da função de paternalidade, estes membros, segundo dados registrados todos como provedores do lar.

No que se refere a escolaridade das pesquisadas duas apontaram com curso superior completo, três com ensino fundamental e as demais com ensino médio, face ao exposto busca qual a destinação da renda individual: 74% afirmaram ser maior parte destinada para as necessidades do lar, 17% para o lazer, e somente 9% das investigadas explicitam ser direcionada para os estudos. Nota-se que este último dados ganha relevância partindo da faixa etária das participantes da pesquisa, idades com bastante potenciais para busca de uma formação profissional.

Inquirido se deixaria de trabalhar, caso o campanheiro suprisse as necessidades? Percebe-se que as respondentes apresentaram posicionamentos presentes e futuros, pois observa-se que todas, independente de estarem com cônjuges ou não, destacaram seus posicionamentos. Apenas uma terceirizada absteve-se de responder.

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

Gráfico 7: Destino da Renda



Fonte: Dados da pesquisa/Elaborado pelo autor

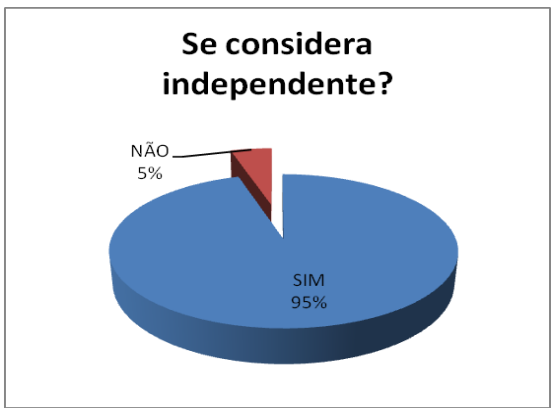
Gráfico 8: Deixar de trabalhar

Fonte: Dados da pesquisa/Elaborado pelo autor

Acredita-se que a pesquisa confirma o que discussões e debates a respeito da temática vem registrando, pois 95% das respondentes afirmam não deixar de trabalhar mesmo que seus cônjuges e ou companheiros supra as necessidades do lar, dados que agrega outros valores quando o mesmo percentual (95%) afirma se considerar independente. Nesta conjuntura é preciso acentuar que a sociedade se encontra em constantes transformações, e repensando nos escritos de Dessen (2010) intitulado "Estudando a família em Desenvolvimento" pode-se concluir que o hoje pode ser reflexo de uma busca de iguadade que partiu do século passado.

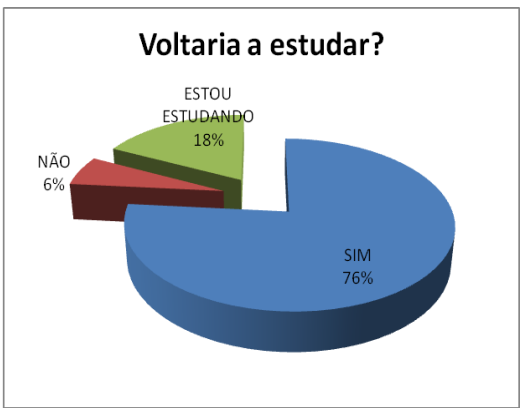
E por fim, pergunta se a pesquisada voltaria a estudar? O gráfico 10 mostra que 76% cogitam esta possibilidade, 18% continuam estudando e somente 6% desprezam esta probabilidade.

Gráfico 9: Independência



Fonte: Dados da pesquisa/Elaborado pelo autor

Gráfico 10: Volta ao estudo



Fonte: Dados da pesquisa/Elaborado pelo autor

ISSN: 2448-0495

Contudo, apreende-se que apesar das adversidades, em relação a perspectivas futuras, a grande maioria das participantes deste estudo almeja dar continuidade a sua escolaridade com finalidades a projeções profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso ressaltar que o contexto de provedores do lar pode ser bastante complexo, para tanto tomadas de posturas e posicionamentos muitas vezes precisam ser medidos e redimensionados com o propósito da garantia de direitos: moradia, educação, vestuário, lazer e outros.

Desse modo, a pesquisa mostra-se diversas estruturas familiares, mas com um fator preponderante nelas: a participação econômica da mulher no ciclo familiar. Além de mostrar a mulher, por vezes como o pilar familiar, podemos muitas vezes inclusive assumir o papel de provedora do sustento.

Outra característica relevante nesse estudo são as conquistas educacionais, sejam elas já alcançadas ou aquelas que as pesquisadas almejam alcançar. Portanto, o empoderamento, na vida dessas mulheres age como uma das principais estratégias de mudança de realidade e de combate à pobreza, além de promover uma relação de poder em sua estrutura familiar antes apenas sonhada.

REFERÊNCIAS

Dicionário Michaelis. Família. Disponível em <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=fam%EDlia>. Acesso em 04 Ago. 2015.

DISSEN, M. A. Estudando a Família em Desenvolvimento: desafios conceituais e teóricos. **Rev. Psicologia**: Ciência e Profissão, Brasília, v.30, p. 202-221, 2010.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. 4. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2005.

ITABORAÍ, Nathalie Reis. **A proteção social da família brasileira contemporânea**: reflexões sobre a dimensão simbólica das políticas públicas. s.d. Disponível em <http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/outros/FamPolPublicas/NathalieItaborai.pdf>. Acesso em 05 Ago. 2015.

ISSN: 2448-0495

LISBOA, Teresa Kleba. O Empoderamento como estratégia de inclusão das mulheres nas políticas sociais. In: **Fazendo Gênero 8**: Corpo, Violência e Poder. Florianópolis, 2008. Disponível em <http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST11/Teresa_Kleba_Lisboa_11.pdf>. Acesso em 05 Ago. 2015.

LOREA, Roberto Arriada. **A nova definição legal da família brasileira**, s.d. Disponível em <https://www.tjrs.jus.br/export/poder_judiciario/tribunal_de_justica/centro_de_estudos/doutrina/doc/A_nova_definicao_legal_da_familia_brasileira.doc>. Acesso em 04 Ago. 2015

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnica de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisa, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

VIEIRA, J. G. S. **Metodologia de pesquisa científica na prática**. Curitiba: Editora Fael, 2010.

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

MULHERES REZADEIRAS: MEMÓRIA E PERCEPÇÃO DE ELEMENTOS DAS AFRICANIDADES NA PRÁTICA DA REZA

Na África, cada ancião que morre é uma biblioteca que se queima
(Amadou Hampâté Bâ)

Maria Eliene Magalhães da Silva

INTRODUÇÃO

O presente artigo traz elementos de memória da prática da minha avó, rezadeira Otília Alves Magalhães. Procuro aqui os elementos da cosmovisão africana presentes na prática dela em particular e na reza de modo geral.

Para construir essa história de vida de Dona Otília, minha avó materna e de sua mãe, minha bisavó, passei por dificuldades tanto de ordem documental como de memória para relembrar passagens da vida de Otília.

Para começar, existe uma necessidade em pesquisar e escrever sobre essa prática na sua relação com a cosmovisão africana, questionando o que muitos pesquisadores defendem de que a reza é uma herança ancestral europeia da Idade Média, vindo da prática das feiticeiras da época da Inquisição. No entanto, as religiões africanas têm mais de cinco milênios de existência e já faziam uso de vários elementos dessa magia antes, o que por si só aponta existirem práticas ancestrais anteriores às das feiticeiras da Idade Média. De início encontrei dificuldades na busca de dados bibliográficos que me permitissem respaldar a minha hipótese, mas em seguida consegui dialogar com: Gomes e Pereira (2004), BÂ (1982), Barros (2007) e a dissertação de Santos(2007), que têm me ajudado a entender melhor o tema.

Em termos empíricos, para tratar da rezadeira da família, existe um distanciamento temporal dos acontecimentos, já datados de quase 32 anos da morte da rezadeira Otília pois nesse contexto, as lembranças ficam difíceis. O ato de pesquisar, buscar fontes empiricas de alguém com pouco registros já que há quase 32 anos não está entre nós, dificultou a pesquisa. No entanto os sentimentos, os saberes e os conceitos estabelecidos na vivência familiar com a rezadeira Otília estão ainda na lembrança de seus vizinhos e familiares.

ISSN: 2448-0495

Com isso, procurei familiares e parentes e pessoas mais próximas à falecida. Mesmo assim, as dificuldades continuaram pelo fato que dos que eram próximos uns estão falecidos, outros doentes, muito idosos e com memória curta.

Comecei as conversas com familiares e vizinhos, depois passei a realizar entrevista, entrei em contato por facebook, telefonemas e marquei a entrevista. Fui até a filha mais nova da Dona Otília, minha tia Antonieta, de 72 anos, residente no Conjunto Ceará. Escolhi um lugar bem significativo como campo para propiciar e relembrar o passado, a casa da minha avó, a mãe da tia Antonieta e onde e Dona Otília criou seus filhos e alguns netos. O lugar favoreceu a investigação, as lembranças vieram como um caleidoscópio de imagens e falas, lá ainda tem o cheiro, os móveis antigos, a sala local de suas rezas e o quintal recanto de suas plantas da reza.

No decorrer da pesquisa aconteceram muitas dificuldades, uma delas foi a negação da relação com as africanidades. Isso se deve à trajetória de negação da nossa história familiar à negritude e à nossa cultura afro-brasileira. Alguns exemplos dessas negações: o significado do altar com santos da umbanda, do quadro de Yemanjá, a dificuldade de falar da religiosidade afro na reza. Assim nas três entrevistas que fiz percebi momentos de inquietação, negação, mudança de humor, sentimentos enraizados por longa história de preconceito em nosso povo.

De início, minha tia sorriu, tive que justificar bastante o porquê da minha investigação, procurei fazê-la perceber a importância dessa construção histórica para a família e outras pessoas, mas com cuidado, tendo em vista o sentimento de desconfiança dela quando as perguntas eram voltadas à africanidade e mais ainda à umbanda.

Devido às negações e contradições quando as perguntas eram dirigidas às questões da religião de matriz africana na família, tentei entrevistar meu primo Diógenes que morou até os 18 anos de idade com Dona Otília. Mas notei que em alguns aspectos a lembrança era distante porque na época ele era muito jovem. Consegui então que minha tia mudasse um pouco seu posicionamento de desconfiança e ela terminou respondendo numa nova entrevista sobre as questões de vidência e mediunidade da Dona Otília.

Vários elementos colocados aqui eu devo mais aos momentos de conversa sem gravador, almoçando e também retomando algumas questões por telefone, assim percebi que o gravador inibia. Escolhi trazer as respostas a todas essas indagações na forma de narrativa corrida. A segunda parte do artigo traz uma revisão de literatura que dialoga com as descrições da narrativa. Assim espero mostrar que a reza é perpassada de africanidade, não apenas de catolicismo, sendo assim um tipo de catolicismo de preto.

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

NARRANDO A HISTÓRIA E PRÁTICA DA REZADEIRA OTÍLIA ALVES MAGALHÃES (*1903 +1982)

Minha bisavó, dona Maroca (apelido) de nome Maria Laranjeira Alves da Costa, nascida em Munguba, Serra da Pacatuba (Ceará) no século XIX, mãe de minha avó materna dona Otília, foi a primeira rezadeira da minha linhagem da qual tenho notícia. Minha bisavó dona Maroca passou a reza para suas 5 filhas, mas a única que desenvolveu interesse foi Otília, embora houvesse também sua irmã dona Carminha mas que rezava nos filhos e netos apenas. A mãe Maroca ensinou a ela as rezas falando e Otília aprendia decorando os versos secretos.

Monguba, localidade de Pacatuba

Naquela época meu bisavô não aceitava que as filhas aprendessem a ler, para que não pudessem fazer bilhetinhos para namorados Assim sua educação foi rígida, muito católica e pouca. Sendo assim, sua escolaridade não passou da 2ª série primária.

Maroca era dona de muitas terras em Munguba mas devido ser analfabeta e viúva perdeu quase tudo, pela ganância e maldade de alguns que a enganaram.

ISSN: 2448-0495

Foto do casamento rezadeira Otília -1928

Otília foi feita católica, filha de Maria (grupo da Igreja católica). Casou no civil e religioso com Gordulino Marcionílio Magalhães. O casal passou 10 anos casados até que Otília aos 35 anos de idade ficou viúva. Otília não quis casar de novo, criou seus filhos e filhas sozinha, com a pensão de seu falecido. Dessa união nasceram 2 filhos homens: Francisco Iran (agrônomo) e José Valter (taxista) e 4 filhas: Maria Estela,(pensionista) Maria de Lourdes(costureira e pensionista), José Valter (taxista), Maria Iolanda (prendas do lar) e Antonieta (prendas do lar).

Otília aprendera o segredo da reza mas o guardou por algum tempo, até que se sentisse preparada, conforme recomendação de sua mãe. Sofreu grandes perdas, como a morte de sua mãe, um grave acidente do seu marido, com um bonde que arrastou sua cabeça seis quarteirões, próximo à Av. Alagadiço, hoje Bezerra de Menezes. Ele sobreviveu por milagre mas ficou com a cabeça pertubada, e assim aos poucos foi perdendo tudo que ele tinha de posses, tendo que vender várias casas que tinha na Major Facundo em meados dos anos 40. Aos poucos anos ele faleceu deixando Dona Otília viúva. Foi quando ela sentiu necessidade de iniciar a reza. Ela vivia desde muitos anos sentindo espíritos e isso a pertubava bastante. A reza era uma necessidade para acalmar esses espíritos já que ela não queria realizar o desenvolvimento da mediunidade no centro espírita nem na umbanda, por fidelidade à igreja católica.

Avó Otília morou em frente à Igreja do São Gerardo e depois na Av. 13 de maio em Fortaleza. Mas em nenhuma dessas casas alugadas em novos endereços, ela se sentiu bem, pois não era sua casa. Dizia que ali não era dela por se tratar de casa alugada e que não podia

ISSN: 2448-0495

estabelecer uma relação com a comunidade e executar sua reza, sendo assim ela se negou a fazer amizades e rezas, e só começou quando foi adquirida a casa.

Dona Otília morou então na Rua Santa Fé, onde começou com sua reza. Em seguida a casa foi vendida pelo filho Valter para comprar seu táxi. Com o dinheiro do trabalho ele juntou umas economias, vendou quase todos os móveis da casa para comprar e devolver a casa de sua mãe. Depois de comprada sua casa na Rua Minervino Castro no Parque Araxá, ela começa a estabelecer laços efetivos de amizade e daí então começa a executar suas rezas também com vizinhos e assim passa a ser conhecida por bairros adjacentes.

A rezadeira Otília tinha uns 43 anos quando iniciou a reza. Pelo seu sucesso na cura, inclusive dos médicos e outros membros das classes abastadas do bairro, ela passou a ser rapidamente conhecida na comunidade do Parque Araxá e adjacências, sendo carinhosamente apelidada de Madrinha Otília. Dona Lourdes, também moradora da rua, vizinha da família já há muitas década tinha toda sua família, parentes e amigos, que passaram por sua reza. Chegavam ao ponto de ir primeiro à rezadeira Otília e depois ao médico, pelo poder grande de cura da velhinha e fé.

Dona França, moradora da mesma rua, vizinha e amiga da família considerava Madrinha Otília uma pessoa meiga, amável e amiga que gostava de ser prestativa, que se preocupava com as pessoas e rezava em quem precisasse, sem fazer distinção. Seus filhos, netos e parentes todos passaram pelas suas mãos milagrosas. Assim, Madrinha Otília fazia a magia do bem com mãos e folhas e era vista como orientadora espiritual.

Era muito bem quista, pela bondade e pela força de sua reza. Era uma senhora franzina, de cor parda, voz carinhosa, rosto meigo, de beleza delicada. Ela era dotada de uma grande espiritualidade e inteligência e sabedoria humana, pela bondade e pela dedicação em atender a todos e todas com sua reza.

Lembro, na minha infância, numa dessas tantas visitas que meu pai fazia a minha avó, poderia ser manhã ou tarde, a sala simples da casa, que sempre estava cheia, com gente querendo reza, em torno de umas dez por dia. Ela sempre atendia a tudo que a ela pediam.

A avó aprendeu o segredo da reza com sua mãe, a dona Maroca, que tinha também aprendido da sua mãe, em seguida passou para as duas mais velhas: Maria de Lourdes e Maria Estela. Hoje Maria Estela não pode dizer nada por causa do mal de Alzheimer que a acometeu. Estela falecida há pouco em 2013, era solteira e não tinha filhos, não quis passar a reza adiante, detestava quando alguém a procurava chamando-a de velhinha da reza. Assim rezava só para as

ISSN: 2448-0495

pessoas da família. A outra filha Maria de Lourdes, solteira, tampouco tinha filhos, era costureira e também não quis passar à frente a reza. Assim, as duas filhas escolhidas pelo ato da iniciação na reza para transmitirem o legado, não foram assíduas e não aprofundaram a prática, interrompendo o elo ancestral.

Na minha infância, lembro de um pé de goiabeira dos quais ela usava os olhinhos das folhas para fazer chá para diarreia das crianças, sempre notei em minha avó essa intimidade com os elementos da natureza. Não só pelo uso das folhas, mas pelo cultivo de outras plantas em seu quintal e jardim.

Quando Avó Otília rezava, as folhas do pinhão murchavam e ela soava. Quem sabe disso é meu primo Diógenes que morou com ela. Via como ela se sentia fraca quando a energia da pessoa não estava boa e passava para ela a negatividade, então ela suava e se arrepiava toda, às vezes tinha que se fortalecer, parando a reza por um tempo para poder voltar de novo com a reza, ela dizia que a reza era magia do bem. Ela rezava todos os dias em duas sessões, com muito compromisso.

Tudo indica que era no pé de goiabeira que ela fazia seu descarrego de energias, para se libertar das transferências. O pé chegava a ficar seco. Nunca deixou que brincássemos lá. E depois das duas sessões diárias de reza ela ia para esse espaço no quintal e não deixava ninguém ficar perto.

No quintal também havia um cantinho onde se acendia vela para os falecidos porque ela dizia que em casa fazia mal, agourava, e eles poderiam aparecer dentro de casa se a reza fosse feita em casa.

Eu, percebia essa forte ligação sobrenatural que é atribuída às rezadeiras, em particular às da minha ancestralidade, pelas histórias contadas na calçada, de meus bisavós e tios que apareciam a seus parentes, mas entendia a reza como sendo católica apenas.

As tias Maria Estela e Maria de Lourdes

ISSN: 2448-0495

A minha avó tinha jardim e quintal, ela cultiva plantas para uso de cura e reza como malvarisco, capim santo, corama, comigo-ninguém-pode, arruda, cidreira, hortelã, mastruz. Mas só cultivava para a família, ela apenas orientava a pessoa a usá-las. Na reza em si ela usava 3(três) folhinhas de pinhão nas crianças. Em adultos ela usava as mãos, para espinhela caída utilizava uma palhinha de vassoura e a pessoa colocava as mãos no portal, ela ia levantando até a espinhela ficar no lugar, até a pessoa ficar boa, rezava muito baixo, a filha caçula Antonieta que não tinha o segredo da reza, não sabia por que ela rezava muito baixo, não sabia o que ela falava, era tudo baixinho, era pelo segredo da reza.

O uso das folhas era habitual, na falta, ela arranjava uma solução. Certa vez na falta de folhas de pinhão roxo ela pediu que a vizinha Dona Lourdes que lhe dessas folhas de cidreira, pois não podia deixar uma criança doente sem a reza, mas não era bom, porque a força da reza, a magia do mal, é tirado com ***pinhão roxo***.[193]

Na casa da Avó Otília havia um grande quadro de Yemanjá (veja acima) na entrada e ainda santos cultuados na umbanda próximo ao seu santuário católico, como Nego Gerson, São Cipriano, São Jorge Guerreiro. Quem introduziu isso na casa parece que foi a neta Valdilla, minha prima, que desde muito jovem se iniciou na umbanda e morou cinco anos com Dona Otília. Então

[193] A casa-das-minas, no Maranhão, utiliza-se a folha do pinhão roxo em banhos de descarrego e pelas rezadeiras em suas benzenduras.

ISSN: 2448-0495

apesar da negação a essa religiosidade, houve interação com rituais de umbanda pois a avó Otília participou várias vezes de rituais de oferendas a Yemanjá na praia, e parecia conviver bem com os símbolos da umbanda em casa. Para o jovem neto Diógenes, meu primo, que também morava na casa a impressão era de parece com um terreiro.

No entanto, antes mesmo da minha prima Valdilla morar lá, aconteciam na minha casa preces à noite invocando santos que hoje entendo que eram da umbanda. Havia invocação também para evitar as almas malditas, como Nossa Senhora do Desterro, do anjo da guarda. Lembro que na minha casa havia um quadro de São Jorge Guerreiro na sala para nos proteger e a noite meu pai sempre colocava um copo d'água perto da porta para nos livrar do mal. Relembrando esses fatos é que hoje percebo a relação com os santos da umbanda então de certa maneira a tolerância e convivência de Dona Otília com algumas simbologias umbandistas se refletiu também na filha Dona Iolanda, minha mãe.

É provável que a Dona Otília tenha feito uso de simpatias, pois a filha dela Maria Estela repassava esse conhecimento à outra irmã mais nova, a minha mãe Dona Iolanda, mais isso é negado pela filha caçula Dona Antonieta, talvez por não ser condizente com a prática católica.

Além de ser visitada por espíritos, a rezadeira Otília tinha os dons do sonhos, da vidência e da premonição. Segundo relato de sua filha Antonieta ela nunca quis desenvolver essa forma de mediunidade por ser filha de Maria. Daí, evitava andar em centros espíritas. Mas ao dormir muitas vezes ela recebia os espíritos. Também sentia as coisas antes de acontecer. Quando sentia pedia para os familiares não saírem pois se saíssem sempre acontecia alguma coisa ruim. Às vezes sofria com isso.

A filha caçula dela ,Tia Antonieta, aprendeu algumas rezas pela observação à mãe. Eis uma que aprendeu observando a *dos braços ou pernas desmentido* que devia ser pronunciada em três vezes:

> O que eu cozo, carne trilhada a pessoa respondia tudo isso eu cozo com os poderes de Deus e de São Frutuoso.
> O que eu cozo, a pessoa respondia:
> Osso torto, nervo rendido, tudo isso eu cozo com poderes de Deus e de são Frutuoso.
> O que eu cozo, carne trilhada a pessoa, respondia nervo rendido, carne trilhada, tudo isso eu cozo com poderes de Deus e de são Frutuoso.[194]

Eis outras curas do organismo que Avó Otília fazia:

[194] São Frutuoso, santo católico.

ISSN: 2448-0495

e) Cobreiro

Pegava uma caneta, ia medindo até desaparecer em dias, rezava 3 vezes de acordo com a vinda da pessoa, até ficar bom. A reza era boa, garantia a cura da pessoa.

f) Espinhela caída

Ela usava como medição uma palha de vassoura e depois botava a pessoa na porta, levando pela cintura até a pessoa ficar boa e rezava a mesma reza três vezes.

g) Quebranto

Só rezava em crianças com folhas de pinhão, não usava arruda e era em silêncio, guardava segredo.

h) Olho malhado (olho mal)

Para espantar esse mal El só usava folha de pinhão

i) Dor de dente

Usava o gesto das mãos na boca da pessoa próxima ao dente e perguntava o nome da pessoa e abria com um pai nosso, oferecia ao anjo da guarda da pessoa. A reza era segredo, falava muito baixo."

j) Dor de cabeça

Era reza de segredo. Ela perguntava o nome da pessoa, e abria como toda reza com um pai nosso e oferecia ao anjo da guarda da pessoa, antes de começar a reza.

k) Ventre virado - vento caído

Só usava o chá da Maria Aninha.

"Em diarreias de adultos e crianças também usava folhas de Maria Aninha e era tiro e queda."

l) Diarréia

Para criança, e adultos e crianças também usava folhas de Maria Aninha e era tiro e queda. Também recomendava chá de folhas do olho da goiabeira para crianças maiores.

m) Engasgamento

Essa reza era secreta.

ISSN: 2448-0495

n) Terso –

Fazia esquentamento e rezava no local .

o) Íngua

Ela mandava a pessoa tirar o chinelo e riscava uma faca no pé da pessoa e rezava, dentro do pé que ela tinha riscado, fazia um ponto riscado, formando uma cruz, uma estrela, a estrela do cinco Salomão, chamada 'estrela-de-davi' que também é riscada na umbanda.

Minha mãe, Maria Iolanda, filha de Dona Otília,hoje falecida (2012), teve como ela também 6 filhos, 2 homens e 4 mulheres. Lembro que ao nascer meus irmãos e irmãs mais jovens, minha vó era chamada para cuidar do resguardo de minha mãe. Em nossa família isso é tradição, a mãe cuida da filha e do neto ao nascer repassando seus saberes de avó. Comentei isso no livro Africanidades Caucaienses, resultado do trabalho do NACE-UFC, em uma especialização de História da África e Cultura Afrodescendente para Professores de Quilombos no município do Novo Oriente, época em que comecei a refletir sobre minha ancestralidade: Minha vó materna, Otília, era rezadeira, uma sabedoria africana numa família que nunca reconheceu essa ancestralidade, e que preferia se dizer luso-brasileira com mestiçagem indígena. O interessante era que quando nascia um irmão, era a minha vó que o banhava e fazia uns rituais como apertar o nariz do recém-nascido para ficar afilado, penso que era para evitar a herança afro do meu avó paterno, porque alguns dos meus irmãos têm nariz chato.

Percebo na família, essa ligação com o sobrenatural, com sonhos, pressentimentos, presenças de espíritos, mediunidade,às vezes me apavorava pois sempre nos acompanho, como no caso da minha irmã que também contei nessa publicação: Durante um período da infância minha irmã teve problemas espirituais que ninguém sabia identificar. A conselho de amigos, meus pais a levaram para um terreiro de umbanda onde foi detectado que ela era média de caboclo e foi pedido que ela se desenvolvesse. Isso foi mantido como segredo familiar. A relação com a umbanda no início foi boa, ela melhorou, mas depois aconteceram desavenças que terminaram reforçando o preconceito dos meus pais.

Essa relação com a Umbanda era mantida em segredo, nenhum filho saía com meus país para o Centro de Umbanda, como se lá acontecesse uma contaminação, o objetivo das idas era a cura espiritual da minha irmã que foi detectado pela minha avó e tias. Mas foram os amigos mais próximos que aconselharam sua visita ao centro.

ISSN: 2448-0495

Minha mãe não passou por aprendizado de iniciação, a ela não foi dada a transmissão de saberes da reza. Contudo, ela depois que perdeu a mãe e tornou-se avó, começou a cultivar em seu jardim pés de pinhão roxo e cada vez que seus filhos e netos adoeciam ela rezava com rezas católicas ou com orações inventadas na hora. Dona Iolanda dizia que sentia o dom e todos da família tinham fé porque sua reza espontânea curava.

Hoje com a pesquisa sobre reza noto que esses saberes são geralmente atribuídos a mulheres anciãs[195], uma marca africana.

Nesse modo, a anciã adquire os saberes de seus ancestrais e por esse fato é também respeitada pela comunidade, esse foi o caso da minha avó.

Hoje, me sinto responsável pela divulgação dessa prática, não só porque essa prática em minha família morreu com elas, que hoje não estão mais entre nós. Mas pelo fato da negação às africanidades que noto no âmbito familiar.

Em tudo que narrei aqui, percebo além do valor da senhoridade a relação da reza nos gestos e uso dos elementos da natureza (terra, ar, fogo, água, vegetais) como uma prática de herança africana como mostro a seguir.

DIALOGANDO COM OS AUTORES SOBRE PALAVRA, CORPO, TRÂNSITO RELIGIOSO, NATUREZA E SEGREDO

Os autores são unânimes que a reza é uma forma de restabelecer a saúde através da palavra:

> A benzeção é uma fala ao inconsciente coletivo, de onde se retira a doença e onde se coloca, pela palavra, a saúde, restaurando-se o equilíbrio. Durante o período de permanência da desarmonia seja na doença cíclica, no processo inflamatório, nos distúrbios que estamos chamando causa-efeito ou nos casos psíquicos- o benzedor mantém a esperança e a calma, detendo, com a palavra e o gesto mágico, o prolongamento do mal (GOMES e PEREIRA, 2004: p.26).

No entanto, essa palavra não é apenas verbo, pois precisa da gestualidade e das partes do corpo para acontecer, e é essa conjunção que reforça sua dimensão mágica: "A benzeção - além de ser a oração do outro - é o rito mágico e eficaz, comprovadamente curador." (GOMES e PEREIRA, 2004: p.26).

[195]A prática da anciã rezadeira leva vários nomes, dependendo da região que ela vive. Há benzedeiras, curandeiras, raizeiras e rezadeiras.

ISSN: 2448-0495

Segundo Santos, a reza lida com três categorias de males que nem sempre são de caráter orgânico:

> As benzenções são respostas a problemas e ansiedades concretas, pessoais, familiares ou de terceiros. Problemas que se situam em três níveis: 1) num que exprime a relação das pessoas com o seu próprio organismo (a maior parte das doenças); 2) num que exprime a relação das pessoas entre si mesmas (conflitos profissionais, afetivos, conjugais); 3) num que exprime a relação das pessoas com os deuses (os casos de demanda, loucura) (SANTOS; 2007: p. 105).

É interessante perceber que o conceito de saúde/doença aqui é amplo, já que os aspectos orgânicos, psíquicos, profissionais, amorosos, etc, são todos tratados pela cura da reza, o que vemos como algo bem característico das africanidades. Hampâté Bâ nos mostra que a tradição oral confere maior valor a quem detém um conhecimento mais amplo e integrado: "A tradição africana não corta a vida em fatias e raramente o "Conhecedor" é um "especialista". Na maioria das vezes, é um 'generalizador' "(Bâ, 1982, p.187). Reforça ele que é essa tendência generalizadora que faz com que se reúnam numa mesma tradição oral, elementos esotéricos e exotéricos, materiais e espirituais (Bâ, 1982, p.185): "Dentro da tradição oral, na verdade, o espiritual e o material não estão dissociados. Ao passar do esotérico para o exotérico, a tradição oral consegue colocar-se ao alcance dos homens (...)".

Decerto, como frisam Gomes e Pereira (2004: p.28), a Bíblia também atribui poder de criação à palavra na sua compreensão como verbo: "A palavra está no princípio do mundo, ou num dizer mais radical, o mundo originou-se da palavra num instante único da ação divina."

Mas, para a cosmovisão africana, o verbo é apenas uma das faculdades criadoras. Segundo Bâ, que remete ao mito malinense bambara de *Maa Ngala*, o ser humano recebeu de *Maa*, o Deus Supremo, as faculdades necessárias à vida e ao conhecimento, mas somente a partir da vibração divina é que essas dimensões silenciosas foram atividas, exigindo para isso o movimento, ou seja, a participação do corpo, envolvendo pensamento, som e fala, entoadas de forma rítmica para produzir encantamento.

Assim é a reza, ritmada pela poesia, muitas vezes rimada e devendo ser pronunciada segundo um código específico, com a participação do corpo, principalmente através do toque das mãos e de uma gestualidade ritualística.

Santos enfatiza a participação do corpo no ritual da reza, que envolve uma sensibilidade especial por parte da rezadeira, da mesma forma do caso da Dona Otília que suava, ficava arrepiada e sentia presenças:

ISSN: 2448-0495

> Como se percebe, o corpo no ritual de cura é um elemento essencial, pois tanto manifesta os sintomas dos clientes, como ajuda as rezadeiras a encontrar um melhor diagnóstico. No caso da rezadeira Barica, ao iniciar o ritual de cura, ela "puxa pra si" o que a pessoa disse estar sentindo, e a partir desse momento sabe interpretar o problema com maior exatidão, já que pode "sentir" em seu próprio corpo o mal que atinge a pessoa. (SANTOS; 2007: p. 116).

Esse corpo é também aquele que desenvolve, como Dona Otília, a vidência, e que a faz ser reconhecida pela comunidade, pois isso a permite resolver e antever até problemas materiais, garantindo o êxito dos empreendimentos:

> Este poder de "ver" as coisas que estão acontecendo ou irão acontecer com os clientes que a procuram a rezadeira talvez seja uma das qualidades que a faz ser tão procurada pelas pessoas da comunidade e até de outras cidades vizinhas. Era comum alguém chegar pra ser rezado e falar da seguinte forma; "Barica eu vim aqui pra você 'ver' se dá certo eu realizar tal viagem, tal negócio, tal cirurgia, etc (SANTOS; 2007: p. 116).

Isso nos traz a relação corporal da palavra, como trata Hampâté Bâ, ao remeter de novo ao mito fundador bambara: "Quando *Maa Ngala* fala, pode-se ver, ouvir, cheirar, saborear e tocar a sua fala. Trata-se de uma percepção total, de um conhecimento no qual o ser se envolve na totalidade" (Bâ, 1982: p.185).

O corpo é tão envolvido que precisa se descarregar, geralmente numa árvore do quintal, como no caso da Avó Otília que ia para o quintal para perto da goiabeira, não deixando ninguém chegar perto. Santos, recolhe o seguinte depoimento sobre a forma de descarrego da rezadeira Barica que ele mais acompanhou na pesquisa dele sobre essas curandeiras:

> De acordo com Barica, *o descarrego* consiste em mentalizar os problemas que ouviu e entregar nas mãos de Deus para que ele tome conta. E também pede forças aos santos para que eles possam tirar todas as coisas ruins que possam ter pegado durante as rezas que realizou nas pessoas (...) De tanto problema que eu descarrego em cima daquela árvore, tá ali seca, seca, perante Nosso Senhor Jesus Cristo (...)]. Então é o seguinte: eu faço minhas orações e a cabeça tá cheia dos problemas dos outros], aí quando é de noite eu despejo tudo ali [embaixo da árvore] nesse pé de pau" (SANTOS; 2007: p. 125-126).

Existe um trânsito contínuo entre catolicismo e referências de religiosidade africanas na prática da reza no Brasil o que permite identificá-la com a denominação de catolicismo de preto. No entanto, o que fica no imaginário coletivo e na maioria das pesquisas acadêmicas, é que se trata apenas de catolicismo. Uma das explicações é que as práticas religiosas africanas foram

ISSN: 2448-0495

banidas e reprimidas durante a escravidão, de modo que os escravizados tinham forçosamente que se converter ao catolicismo e para poder manter suas referências das religiões africanas, usavam comumente o subterfúgio católico, senão podiam morrer ou ser torturados. Essa referência histórica hoje se tornou inconsciente e isso talvez explique por que a reza segundo tia Antonieta sempre se iniciava com orações católicas conhecidas como o Pai Nosso. No entanto as demais rezas, mantidas sob segredo e pronunciadas internamente em silêncio ou cochichadas, são chamadas *dos antigos,* palavras transmitidas pela ancestralidade, o que demonstra mais uma vez, o trânsito entre catolicismo e ancestralidade africana: "Quando um benzedor reza, suas palavras são oração, quer sejam provenientes da oralidade, que traz o segredo dos antepassados, quer se tenham divulgado a partir de um texto escrito" (Gomes e Pereira (2004: p.21-22).

Para Santos: "O fato de ser rezadeira, curandeira, pai-de-santo, etc, não impede que a pessoa procure a religião católica para confessar-se e comungar." (SANTOS: 2007, p. 133). Santos chegou a pesquisar uma rezadeira com ligação na jurema, mas o próprio preconceito e a facilidade de trânsito entre os referenciais diferenciados do catolicismo e da religiosidade afro-brasileira, a fez insistir que se encontrava sob a benção do catolicismo, justificando que foi aprovada pelo Frei Damião:

> Com exceção da rezadeira evangélica, todas disseram ser "católicas", inclusive uma rezadeira que, além de rezar, também recebia entidades de "caboclos", se justificou dizendo que se confessou com frei Damião, durante suas missões. Na ocasião ele disse: Minha filha cumpra o dom que Deus lhe deu. Agora só não faça o mal ao próximo. (SANTOS: 2007, p. 133)

Sobre essa rezadeira, Santos enfatiza a complementaridade dos dois referenciais, segundo o problema a ser tratado:

> Ela tinha possibilidade de recorrer às duas esferas religiosas, ou seja, curava usando apenas as rezas e as súplicas aos santos – Portanto apoiando-se nas práticas do catolicismo popular – e, ainda, dependendo da especificidade do problema, ela pedia ajuda aos guias (caboclos) (SANTOS; 2007: p. 143).

Ainda sobre essa rezadeira, que se situa no entre o catolicismo de preto e a jurema, percebe-se que o ambiente da casa também revela esse trânsito:

> Em sua sala, dona Rita de Ramin, mantém uma 'mesa' que expõe algumas imagens e enfeites em homenagens aos santos e aos seus guias. Nas paredes e móveis, percebe-se uma enorme quantidade de imagens de santos (quadros) e no altar pode-se constatar a existência de uma imagem de Nossa Senhora Aparecida protegida por um plástico por causa da poeira, uma imagem

ISSN: 2448-0495

> pequena de Santo Antônio, uma outra Nossa Senhora, alguns jarros com flores vermelhas e um recipiente de vidro com galhos de plantas em homenagem aos seus guias" (SANTOS: 2007, p. 131)

É possível imaginar também o contrário, a pessoa ser católica convicta mas também participar de rituais vinculados a religiões afro-brasileiras, e por que não manter, símbolos não apenas católicos. No caso da avó Dona Otília, ela chegou a participar, com sua neta, de rituais de oferenda para Yemanjá na praia, além de manter na sua casa alguns símbolos, tais como o quadro de Yemanjá e santos reconhecidamente cultuados na umbanda, como São Jorge Guerreiro. Mesmo sendo sob influência da sobrinha, isso demonstrava no mínimo, uma convivência e simpatia para essa religiosidade, ainda que não a tenha desenvolvido por fidelidade ao catolicismo.

Em todo caso, percebe-se nesses exemplos que o próprio fato de não possuir um espaço exclusivo para o ritual, é indicativo também do trânsito entre sagrado e profano tão comum nas africanidades. Talvez seja isso que faça o primo Diógenes afirmar na entrevista concedida que a casa de Dona Otília parecia um terreiro pela presença de vários símbolos marcantes, inclusive da umbanda, como o quadro grande de Yemanjá na entrada da casa. É o ritual que transforma a materialidade da casa e os símbolos em elementos que configuram um espaço espiritual (Oliveira, 2007).

Outra questão fundamental é a relação desse corpo com a natureza, algo que Eduardo Oliveira (2007) mostra que é próprio à cosmovisão africana. Na reza, esse traço africano é muito evidente. Barros (2007: p.11-12) mostra como é importante para os africanos essa relação litúrgica e de cura com as plantas, particularmente no caso que ele investigou dos descendentes da linhagem jejé-nagô:

> Dentro da cosmovisão dos grupos de origem jêje-nagô o conhecimento dos vegetais é fator preponderante nas relações destes com o mundo que os cerca. É através desse relacionamento que o homem chega a uma forma de conhecer, organizar, classificar e experimentar, integrando o mundo natural ao social dentro de uma lógica particular. (...) Para os grupos étnicos, oriundos do sudeste africano, que vivenciavam na origem uma convivência harmônica com a natureza, os vegetais influíram em todos os níveis existenciais. Das florestas, tiravam não só a subsistência, mas também o suporte espiritual através de sua divinização. Essa relação homem/vegetal foi sedimentada através do conhecimento empírico secular, onde o homem, plenamente familiarizado com a flora, nela buscava soluções para os mais diversos problemas surgidos no âmbito de suas comunidades.

ISSN: 2448-0495

No caso investigado por Santos, essa relação envolve desde a própria planta, até o lambedor, garrafada e chá de composição vegetal, sendo o pinhão roxo o mais citado, como ocorria também na reza da avó Otília, como vemos nesse exemplo de uma das rezadeiras que estudou:

> (...) havia vários galhos de pinhão roxo (Jatrophagrossypiifolia), planta preferida por dona Hosana para a realização de suas curas. Logo cedo, ela colhia os ramos e colocava-os em um recipiente com água e, na medida que os clientes vão chegando para se curar, ela utilizava-os. Embora ela não tenha explicitado o motivo de só usar esta planta. (...) De acordo com uma moradora, que mantém sempre um pé desta planta em frente à sua casa, ela tinha o poder de absorver qualquer mal que viesse para cima dos donos da casa.(SANTOS; 2007: p. 96).

Segundo Gomes e Pereira (2004), essas plantas são acompanhadas dos quatro elementos da natureza, terra, fogo, água e ar. Mas o conhecimento sobre essas propriedades, embora divulgado pelas próprias rezadeiras quando receitam as pessoas, envolve saberes repassados pelo segredo da iniciação e transmitidos apenas para quem é considerado de merecimento moral, devendo demonstrar honestidade na palavra, que não é somente verbo, mas atitude de retidão e fidedignidade, como coloca Hampâté Bâ (1982: p. 182):

> O que se encontra por detrás do testemunho, portanto, é o próprio valor do homem que faz o testemunho, o valor da cadeia de transmissão da qual ele faz parte, a fidedignidade das memórias individual e coletiva e o valor atribuído à verdade em uma determinada sociedade. Em suma: a ligação entre o homem e a palavra (...) Nas tradições africanas – pela menos nas que conheço e que dizem respeito a toda a região de savana ao sul do Saara –, a palavra falada se empossava, além de um valor moral fundamental, de um caráter sagrado vinculado à sua origem divina e às forças ocultas nela depositadas. Agente mágico por excelência, grande vetor de forças etéreas, não era utilizada sem prudência.

Todas essas características nós encontramos reunidas na figura de Dona Otília e antes de concluir com Hampâté Bâ (1982: p. 186) a pergunta é: se querendo ou não, reconhecendo ou não, e ainda que perpassada por toda uma influência católica, essa capacidade de manipular as forças a seu favor e pelo bem da cura, procurando restabelecer o equilíbrio espiritual pertubado, não seria outra coisa senão a ancestral magia africana repassada para ela (in?)conscientemente pela sua linhagem materna?

ISSN: 2448-0495

> A violação das leis sagradas causaria uma perturbação no equilíbrio das forças que se manifestaria em distúrbios de diversos tipos. Por isso a ação mágica, ou seja, a manipulação das forças, geralmente almejava restaurar o equilíbrio perturbado e restabelecer a harmonia, da qual o Homem, como vimos, havia sido designado guardião por seu Criador (...) A palavra "*magia"* na África designa unicamente o controle das forças, em si uma coisa neutra que pode se tornar benéfica ou maléfica conforme a direção que se lhe dê. Como se diz: Nem a magia nem o destino são maus em si. A utilização que deles fazemos os torna bons ou maus (...) A magia boa, a dos iniciados e dos "mestres do conhecimento", visa purificar os homens, os animais e os objetos a fim de repor as forças em ordem. E aqui é decisiva a força da fala.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Mara Zélia de. **Plantas Medicinais**: 3º Edição. Salvador: EDUFBA, 2011.

BÂ, Amadou Hampaté. *A Tradição* Viva, Ki Zerbo. **História Geral da África.** Vol. 1 – Metodologia da Pré-história. São Paulo: Ática – UNESCO, 1982.

BARROS, JOSÉ Flávio Pessoa de E Eduardo Napoleão. Ewé òrisà: Uso Litúrgico dos Vegetais nas Casas de Candomblé Jêje-nagô– Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 3º Ed. 2007.

GOMES, Núbia Pereira de Magalhães E Edimilson de Almeida Pereira. **Assim se Benze em Minas Gerais:** Um Estudo Sobre a Cura Através das Palavras. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2004

SANTOS, Francimário Vito dos**. "O Ofício das Rezadeiras: Um Estudo Antropológico Sobre as Práticas Terapêuticas e a Comunhão de Crenças em Cruzeta/RN.** 2007. 196p. Dissertação para título de mestrado*Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Departamento de Ciências Sociais, Natal* (2007).

SILVA, Maria Eliene Magalhães da. *Compartilhando Saberes Africanos na Sala de Aula Aprendidos pelo NACE-UFC In PETIT*, Sandra e Silva. Geranilde Costa e (Orgs). **Africanidades Caucaienses*:*** Saberes, Conceitos e Sentimentos. Fortaleza: Edições UFC, 2013.

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

RELAÇÕES ASSIMÉTRICAS DE GÊNERO ENTRE UMA JOVEM SÚDITA E UM REI NA OBRA *UALALAPI* (1987), DE UNGULANI BA KA KHOSA

Denise Rocha[196]

RESUMO:
Personagem histórico, Ngungunhane (c. 1850-1906), o último soberano do reino de Gaza, localizado no sul de Moçambique, esteve envolvido em rivalidades coloniais político-econômicas entre a Inglaterra e Portugal, foi aprisionado em 1895, levado para Lisboa e desterrado para a Ilha Terceira dos Açores. No romance *Ualalapi*(1987), do escritor moçambicano UngulaniBa Ka Khosa, o rei da etnia nguni surge como protagonista cruel diante de seus súditos, principalmente com a adolescente Domia. O objetivo do estudo é sugerir a leitura da narrativa de Khosa, publicada no Brasil em 2013, como forma de aplicabilidade da Lei nº 10.639/03, pois o autor sugere como reflexão sobre a colonização lusa na África, o tema das relações de gênero, entre outros, enfatizando a amarga experiência da jovem, personagem ficcional, que foi vítima do sistema patriarcal e político do rei que foianiquilado pelos portugueses colonizadores e pereceu na diáspora atlântica, no ano de 1906.

Palavras-chave: Lei nº 10.639/03; literatura moçambicana; *Ualalapi;* violência sexual; mulher.

[196]UFC, Fortaleza, PPGL-CAPES, rocha.denise57@gmail.com

ISSN: 2448-0495

INTRODUÇÃO

Dominação e exploração sexual definem as ações de Ngungunhane que mantinha trinta concubinas para seu deleite físico. O rei de Gaza, é o protagonista do romance *Ualalapi*, do moçambicano UngulaniBa Ka Khosa.

Publicada em 1987, a obra reflete a colonização lusa em terras localizadas no oceano Índico, em um momento de rivalidade entre Portugal e a Inglaterra, no final do século XIX, e pode ser abordada, como forma de aplicabilidade da Lei nº 10.639/03, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de História da África e das Culturas Afro-Brasileiras nos currículos das escolas públicas e particulares de educação básica.

No artigo *O universo literário africano de Língua Portuguesa como ferramenta para a efetivação da Lei nº 10.639/01*, Iris Maria da Costa Amâncio enfatiza que:

> A leitura dos textos africanos de Língua Portuguesa corresponde, portanto, a uma viagem em diferença: durante a trajetória, montam-se e desmontam-se cenas imaginárias em espaços poéticos ficcionais ainda pouco navegados. Isso porque, em se tratando de referências africanas, os cenários comumente configurados para/por nós, brasileiros, são principalmente os de miséria e analfabetismo, bem como o exotismo das roupas coloridas, do batuque e do rebolado, ou seja, um imaginário que, em seu caráter reducionista e preconceituoso, não prevê a elaboração intelectual e a produção de literatura. (AMÂNCIO, 2008, p. 49 e 50)

Como proposta para o ensino de uma obra literária africana, escrita em língua portuguesa, que apresenta uma faceta do colonialismo luso, principalmente nos anos 1880 e 1890, em Moçambique, o romance *Ualalapi*, de UngulaniBa Ka Khosa, será oportuno.

O escritor moçambicano apresenta, de forma crítica, a ascensão e queda de Ngungunhane (c. 1850-1906), o último rei nguni de Gaza, personagem histórica: Na aldeia fortificada de Chaimite, no dia 28 de dezembro de 1895, o soberano foi aprisionado pelos portugueses e conduzido, como prisioneiro de guerra, junto com membros da realeza para Lisboa, na qual chegou em 13 de março de 1896. A cena da humilhante captura foi tema de relatórios escritos pelo coronel Galhardo e pelo governador militar de Gaza, Joaquim Mousinho D´Albuquerque, e enviados ao rei de Portugal. Exilado na Ilha Terceira dos Açores, onde foi batizado, quando recebeu o nome de Reinaldo Frederico Gungunhana, o rei foi alfabetizado e faleceu na diáspora atlântica, no ano de 1906, sem que tivesse contraído matrimônio. Altivo e tirano, ele teve várias mulheres, sete das quais ele pode levar consigo para Lisboa, mas elas foram deportadas para a ilha de São Tomé.

ISSN: 2448-0495

Em *Ualalapi*, o soberano, que mantém três dezenas de concubinas na capital de Gaza, é dependente emocional de sua tia Damboia, que o critica por suas decisões políticas, e de sua rainha que flerta com outros homens. Um deles, Mputa, a rejeita e é envolvido na maquinaria fatal da dissimulação e das mentiras da inkonsikasi (rainha).

Um episódio da vida afetivo-sexual de Ngungunhane e as consequências psicológicas e físicas para ele próprio e para sua vítima, a adolescente Domia, filha de Mputa (episódio *A morte de Mputa*), será o tema desse estudo que foca as relações de gênero com base no conceito de poder, de Foucault.

PODER E VIOLÊNCIA DE GÊNERO

Em caso de violência do homem contra a mulher, o agressor acredita que ela é somente o objeto de suas ações, que tem um comportamento passivo, como se a identidade de gênero fosse constituída na base da subalternidade. A suposta sujeição consentida reflete uma noção do poder masculino, consolidado na sociedade patriarcal.

Na obra *Microfísica do poder*, Michel Foucaul esclarece que:

> O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está na mão de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação: nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são centros de transmissão. (FOUCAULT, 1981, p. 83)

Para o sociólogo francês, o poder do Estado é descentralizado, pois existe uma rede de relações sociais, nas quais também o poder é exercido, ou seja, a macropolítica e a micropolítica não estão separadas, mas, sim, são interdependentes.

Resta saber em que dimensão a força e a violência permeiam as relações de gênero que são:

> [...] o conjunto de normas, valores, costumes e práticas através das quais a diferença entre homens e mulheres é culturalmente significada e hierarquizada. Envolve todas as formas de construção social das diferenças entre masculinidade e feminilidade, conferindo sentido e inteligibilidade social às diferenças anatômicas, comportamentais e estéticas. Contemporaneamente se compreende que não há linearidade na determinação do sexo sobre o gênero e sobre o desejo, sendo o gênero uma construção individual, social e cultural que

ISSN: 2448-0495

> sustenta a apresentação social da masculinidade e/ou feminilidade por um indivíduo. (TEXTO-BASE, 2008, p. 57)

Na contemporaneidade da sociedade ocidental, na qual se acredita haver uma igualdade entre os sexos, prepondera, ainda, a ideia da superioridade masculina e da inferioridade feminina e:

> As relações de gênero são quase invariavelmente marcadas por uma assimetria de poder e, portanto, por uma condição de desigualdade que coloca a mulher em um lugar de inferioridade em relação aos homens em quase todos os espaços sociais. Essa condição cultural e política dá margem à existência de uma série de violências físicas, psicológicas ou simbólicas. Muitas dessas violências não são, sequer, percebidas como tais por tarde das populações violentadas, tamanha sua cristalização histórica, retórica e cotidianamente, ou seja, de tão deshistoricizadas e naturalizadas que foram. (LIMA; ROCHA; OLIVEIRA, 2011, p. 13)

Detentor do poder real LENDAS E TRADIÇÕES CONTADAS PELOS POVOS DO QUILOMBO DA SERRA DO EVARISTO – BATURITÉ – CE, Ngungunhane, protagonista de *Ualalapi*, exerce em seu domínio político e social um governo de subjugação de várias etnias, enquanto que desfruta de sua masculinidade em companhia de suas trinta mulheres que são meros objetos sexuais. Sua tia Damboia e sua esposa oficial, entretanto, estão inseridas na relação de poder de tradição masculina, exercendo posturas consideradas legítimas para os homens: a de intromissão nos assuntos políticos e a de deleite sexual fora do matrimônio.

UALALAPI: CONDENAÇÃO E REVANCHE

A obra *Ualalapi,* deUngulaniBa Ka Khosa,[197]está dividida em seis partes denominadas *Fragmentos do fim*: carta de Ayres d´Ornellas sobre o esplêndido hino de guerra do exército do rei, *Fragmentos do fim (1);* Relatório do Coronel Galhardosobre a marcha do exército e ataque à Manjacase, capital do reino, *Fragmentos do fim (3);* Relatório do governador militar de Gaza, Joaquim Mouzinho de Albuquerque (1896) ao governador interino da província de Moçambique sobre a prisão de Ngungunhane e outros régulos, *Fragmentos do fim (4) e* Palavras de felicitação

[197]UngulaniBa Ka Khosa é o nome tsonga de Francisco Esau Cossa (1957), fundador da revista *Charrua* e autor de várias obras de ficção, nas quais usa o português padrão e incorpora algumas expressões idiomáticas, ditados populares e provérbios típicos de Moçambique. Publicado em 1987, *Ualalapi* conferiu ao autor o grande prémio de ficção Moçambicana em1990. Outras publicações seguiram: *Os sobreviventes da noite*(2005), *Choriro*(2009) e as coletâneas de contos *Orgia dos loucos*(1990), *Histórias de amor e espanto*(1999) e *No reino dos abutres*(2002).

ISSN: 2448-0495

do Conselheiro Correia, governador interino da província de Moçambique, ao receber os prisioneiros de Guerra das mãos de Mouzinho de Albuquerque, *Fragmentos do fim (5).*

A narrativa é precedida pela *Nota do autor,* seguida por seis *Fragmentos do fim* que são intercalados, em ordem cronológica, com episódios relacionados à trajetória infame do rei de Gaza: *Ualalapi, A morte de Mputa, Damboia, O cerco ou fragmentos de um cerco, O diário de Manua*e *O último discurso de Ngungunhane.*

O narrador é um escritor que visitou uma aldeia, na qual viviam alguns anciãos que tinham vivido na corte do rei, e que, ao redor da fogueira, à noite, relataram a ele suas recordações.

No episódio *A morte de Mputa*são evocados dois momentos trágicos: a execução injusta do guerreiro e a morte de sua filha Domia, por ordem de Ngungunhane. Antes do início da estória, existe um tipo de prólogo, um texto que precede os *Fragmentos do fim (2).* Trata-se de um trecho do Antigo Testamento, O LIVRO DE JÓ OU JOB: Um homem temente a Deus, que sofre muitas adversidades, mas jamais perde a sua fé e conversa com o Altíssimo:

> *Então do seio da tempestade, o Senhor respondeu a Jó e disse:*
> *Que é aquele que obscurece a minha inteligência*
> *com discursos sem inteligência?*
> *Onde estavas quando lancei os fundamentos da terra?*
> *Acaso, é sob a tua ordem que a águia levanta voo*
> *e faz o seu ninho nas alturas?*
> *Jó respondeu ao Senhor e disse: Sei que podes tudo e que nada te é impossível!...*
> *Por isso, retrato-me e faço*
> *Penitência no pó e na cinza.*
> *Jó, 39:42.* (KHOSA, 2013, p. 39)

A ASSEMBLÉIA: O ASSASSINATO DE MPUTA

Em *A morte de Mputa,* nome de um membro da guarda do rei,Ngungunhanese impõe como um tirano sádico que ordenou a execução de seu fiel guerreiro, por causa de fofocas de sua primeira esposa que o tinha acusado de assédio verbal e sexual. Na verdade, a soberana tinha sido rejeitada e agira por vingança pessoal. Quatro anos mais tarde, Domia, a filha de Mputa, foi até a residência real com planos de assassinar Ngungunhane que a estuprou por dois motivos: primeiro, pois estava louco de desejo, já que suas trinta mulheres menstruavam, incessantemente, havia semanas e, segundo, por causa da ousadia da moça em tentar matá-lo com uma faca. Descoberta, ela conseguiu somente atacar a coxa e o rei manteve em segredo uma cicatriz na perna. Surpreendido e furioso pela ousadia da moça, ele mandou executá-la sem dó nem piedade.

ISSN: 2448-0495

Mputa fazia parte da guarda real, quando participou de um seleto grupo que teve a incumbência ordenada por Mudungazi, de ir matar Mafemane, príncipe herdeiro, filho de Muzila. Morto o sucessor real, que era meio irmão de Mudungazi, este se redenominou de Ngungunhane, usurpou o trono e reinou, disseminando terror até que os portugueses o capturaram.

Guerreiro e oficial de alta patente, Mputa, pai de uma menina, caiu nas graças da esposa real, a qual:

> [...] nestas terras leva o nome de inkonsikazi, que o acusava de proferir palavras tão injuriosas que as lágrimas lhe vieram ao rosto ao contar, entre soluços, ao rei que jurara pelo avô que Mputa, cão sem nome e história, beijaria a terra por todo o sempre, porque palavras de tal malvadez não eram permitidas no seu reino, e muito menos à mulher dum rei cujo respeito os súditos lhe deviam prestar com toda serventia [...] uma afronta à sua mulher era um ultraje para si, rei de terras vastas, e a todo o povo do seu império que lhe deve dignidade e o orgulho de serem homens [...]. (KHOSA, 2013, p. 40).

Em nenhum momento, o rei desconfiou das insinuações de sua esposa referente ao suposto desrespeito de Mputa, tal era a sua confiança nela. Na verdade, Ngungunhane jamais poderia imaginar que ele, um ser onipotente poderia ser enganado:

> [...] fui eu e todos os que me precederam que dissipamos a noite infindável que cobria estas terras, dizia isto movimentando o corpo bojudo pelo átrio da casa real, mostrando com as mãos e os olhos, as nuvens, o sol e as árvores imponentes que se erguiam ao longe à sua mulher que soluçava [...]. (KHOSA, 2013, p. 40).

Na grande assembleia, reunida junto à "árvore grande", na qual iria atuar como promotor e juiz, Ngungunhane, que estava cercado pelos grandes do reino e pelos súditos, disse à esposa: "limpa as lágrimas que sulcam o teu rosto, pois não virá a lua antes de sorrires perante a trágica morte que esse imundo animal, filho de cães, terá". (KHOSA, 2013, p. 41). Portanto, o veredito real já proclamara a execução do acusado antes do início do julgamento. Molungo, tio do soberano, tentou impedir a atitude real, pois sabia que "[...] bastas foram as vezes que vira a inkonzikasi acercar-se do homem como um animal em cio" (KHOSA, 2013, p. 42). Por isso, procurou dissuadir o sobrinho a se afastar da sentença de morte e optar pela cegueira de Mputa, como forma de benevolência.

Com saiote de peles e caudas, o obeso rei, que tinha "os dentes carcomidos pelo rapé e pelo álcool", surgiu diante da multidão, ao som do "tam-tam que ressoava de peles ressequidas como sons que vinham de entranhas continuadas em séculos, troando pela tarde sem nuvens, bela,

ISSN: 2448-0495

impoluta". À multidão ele disse: "Mputa é uma palhota sem capim. Espantou o coelho e não tem coragem de correr atrás dele" e causou frenesi:

> Estas foram as palavras primeiras que puseram em delírio o povo tsonga que esquecera que estava diante do invasor que poisara naquelas terras com o sangue dos inocentes guerreiros nunca relembrados, e todos, exceptuandoDomia, que estava ao fundo da multidão com as lágrimas presas nos olhos infantis, exoraram ao soberano a morte daquele que em tempos recentes colocara aos pés do soberano cinco cabeças de leões mortos à faca, numa luta corpo a corpo. (KHOSA, 2013, p. 45).

Acreditando na sua benignidade,Ngungunhane disse que daria "a palavra ao cão, apesar de tal direito não lhe pertencer, pois os cães são cães!". Mputa respondeu que não era culpado: "nada fiz, nada disse a inkonsikasi. É esta a minha verdade. Sei que duvidais dela, pois a palavra da inkonsikasi é sagrada aos vossos ouvidos e a de todos os súditos". Para provar sua inocência, ele pediu que o submetessem ao rito do mondzo:

> O rei outra coisa não fez que aceitar que submetessem Mputa ao mondzo, nome que leva o ordálio venenoso preparado nestas terras do império. E foi num silêncio sepulcral que Mputa bebeu o mondzo sem pestanejar, sem mexer um músculo do corpo. E assim permaneceu durante minutos infindáveis perante a incredulidade do povo e dos maiores do reino que o olhavam, preto e reluzente na sua tanga de pele, como o sol a bater-lhe, ao fenecer do dia, no tronco, nas veias salientes e no cabelo eriçado. (KHOSA, 2013, p. 46).

Mputa não sucumbiu ao efeito venenoso da planta, fato que provocou a fúria de Ngununhane o qual procurou uma saída, a fim de preservar a imagem de sua esposa:

> É feiticeiro, disse o rei com uma força jamais ouvida. E os feiticeiros não têm lugar no meu reino. Não cegarei como queriam que o fizesse, pois os feiticeiros agem na bruma da noite. Matá-lo-ei hoje e agora! E virou-se para os guardas que empurraram Mputa para o lio da multidão. (KHOSA, 2013, p. 45 e 46).

A pequena Domia, aos treze anos de idade, "viu o pai a ser espancado e retalhado pelos guardas reais e por alguns elementos da população, pois os restantes, cientes da inocência de Mputa, retiraram-se da zona, tentando esquecer o que jamais esqueceriam". (KHOSA, 2013, p. 47)

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

A VINGANÇA DE DOMIA: A FRAGILIDADE FÍSICA FEMININA E A DERROTA DO REI

Quatro anos mais tarde, a natureza parecia humanizada, envolta em neblina, prenunciando um dia cinzento, no qual a jovem iria colocar em prática o rito de revanche, acalentado por tantos anos

> Ao acordar, nessa manhã nebulosa e aziaga, Domia sentiu as vísceras bulindo de forma aterradora e mortífera, mas não se preocupou tanto, pois sabia que tais dores sempre lhe vinham quando pensava nos pormenores do ato que arquitetava há anos, desde o dia em que seu pai, de nome Mputa, fora morto e retalhado por culpa da rainha, primeira mulher de Ngungunhane (KHOSA, 2013, p. 40)

Com uma indisposição orgânica, que pressagiava uma dinâmica fatal, a adolescente se arrumou, saiu de sua casa e seguiu firme rumo ao seu destino, em um dia iniciado com ventanias e, que segundo seus sentimentos, iria terminar com o final de sua existência terrena:

> Após arrumar as suas coisas, Domia saiu da cubata, endireitou a vergastada pelo vento que anunciava a chuva que desabaria na altura da sua morte, e pôs-se a caminhar em direção à casa real, duvidando do seu ato, depois de quatro anos de espera. Sabia que ia morrer. Algo interior lhe anunciava a morte, uma morte terrível. (KHOSA, 2013, p. 47)

Determinada a pagar com o seu próprio sangue o assassinato paterno, logo cedo Domia se aproximou da morada da realeza e foi vista pelo soberano, o hosi, que se entretinha fumando mbangui ("cannabis espontânea"), para tentar compreender um fenômeno inédito em sua vida de polígamo: o da menstruação incessante, com duração superior a três semanas, que incomodava suas 30 mulheres, residentes na capital.

Desconhecida para ele, que logo a interrogou, a jovem explicou ali estar para fazer a faxina. Interessado, "O rei olhou-a, viu os contornos das ancas, o tronco nu e os seios exsurgindo por entre a tira de pano que tentava cobri-los". Com comportamento de predador sexual, começou a se aproximar da sua presa e perguntou sobre o nome dela. (KHOSA, 2013, p. 47). Domia era o nome da mãe de Mawewe, irmão e rival de Muzila, pai de Ngungunhane, e tal recordação irritou-o profundamente.

ISSN: 2448-0495

Figura 1- Cubata africana circular com porta baixa.

A arquitetura das cubatas (casas) era simples; elas eram redondas com portas bem baixas, fato que levou Domia a se abaixar e a entrar engatinhando no aposento real. Com uma saída restrita, o local não permitia, em caso de necessidade, uma fuga rápida. Portanto, Domia não tinha chance de escapulir, depois de concretizar seu plano de morte.

Dentro da alcova estavam duas pessoas totalmente diferentes em suas materialidades e simbologias: homem/mulher, soberano/súdita, força física/fraqueza física e domínio/subjugação. O soberano encarnava o poder total, o real e o masculino. Desenfreado sexual, que estava em situação de contenção por causa do sangramento ginecológico de suas concubinas, o rei espreitou a vítima: "Vendo-a de pé e tremente, Ngungunhane arrancou a tira de pano que cobria os seios e puxou-a para si, com fúria de um animal que há muito não via o sexo oposto". Em seguida:

> Domia retirou a faca da saia e esperou pelo momento oportuno. Foi o seu erro. Ela pensou, e bem, que o rei encostá-la-ia à parede e faria tudo de pé, pois nunca lhe ocorrera pela cabeça que o soberano levasse uma serva ao leito onde as rainhas se deitavam. Foi o que fez, depois de ter visto, durante o percurso, a ponta reluzente da faca. (KHOSA, 2013, p. 48).

Soberano cruel e vingativo, que ninguém ousava contrariar, o perplexo e violento Ngungunhanereagiu com fúria verbal e física, depois de ter sido ferido pelas mãos frágeis da moça. Ao sentir sua carne ser furada inesperadamente, ele teve uma reação instantânea e brutal: a de um homem obeso que se jogou sobre uma moça delgada e virgem:

> - Queres matar-me? – perguntou o rei, ao que ela nada respondeu, pois tentou, de imediato, desferir a faca no peito do imperador. Este empurrou a mão da moça e sentiu a faca a penetrar na sua coxa direita. Não ligou importância. Retirou a faca da mão da moça e possuiu-a brutalmente, ela em baixo e ele em

ISSN: 2448-0495

> cima, ela esperneando e tentando batê-lo, e ele ofegando e tentando esmagá-la com o seu peso de homem e de rei. (KHOSA, 2013, p. 48 e 49)

Depois de ter sido estuprada e de ter constatado o fracasso do seu longo esquematizado projeto de apunhalar o coração real, a Domia somente restava completar sua vingança no aspecto verbal, com jato de saliva e xingamento: "Ultrajada e ferida no íntimo, e com planos frustrados, Domia outra coisa não fez que cuspir na cara do rei e chamá-lo de cão". (KHOSA, 2013, p. 49). Os gestos da órfã de Mputa abalou profundamente o polígamo e déspota de seu povo e de várias etnias subjugadas. Degradá-lo a um quadrúpede, a um cão, era uma atitude inadmissível, era:

> [...] coisa que ninguém, desde que o rei nascera, tivera coragem de dizê-lo de frente, porque de trás sabia que tudo falavam, mas de frente, nunca! E tremeu. Tremeu ao ver os olhos reluzentes de Domia que incandescendiam na casa sem janelas, como os de um gato enfurecido. Tremeu ao sentir-se aviltado como soberano. Tremeu ao se aperceber que a moça era filha de Mputa. E tremeu ao ver o sorriso de escárnio que despontava dos lábios da moça. (KHOSA, 2013, p. 49)

Pouco tempo havia passado, desde que Domia deixara sua casa e adentrara a residência real com planos de matar Ngungunhane. Munida de uma pequena faca, ela pensou poder apunhalar o algoz de seu pai, mas fora surpreendida com o fato do soberano jogá-la para o leito conjugal, onde foi surpreendido com a visão do metal escondido nas vestes dela. Conseguira golpeá-lo na perna e ciente da retaliação que sofreria, a moça o cobriu de humilhação e provocou uma reação física totalmente visível, a da vibração incessante do corpo dele, a de uma grande tremedeira, por quatro causas: a da visão dos olhos felinos revoltados de Domia; a da constatação da ofensa sem precedentes; a da compreensão que era vingança pela morte de Mputa e a da percepção da ironia na boca feminina.

Diante da fragilidade física dela, que conseguiu desferir um ferimento no rei que se considerava inacessível, onipresente e detentor de todo poder, Ngungunhane pressentiu que tudo mudaria e chamou seus seguranças:

> Minutos depois, Domia era levada pelos guardas reais, com ordens terminantes de a fazer desaparecer da face da terra. Quando a chuva desabou, Domia deu o último suspiro, deixando a carne a ser desfeita pela chuva que não parou de cair durante semanas até que sobre a terra não restasse um osso. (KHOSA, 2013, p. 49)

Sacrificada em sua virgindade e em sua vida, Domia aos dezessete anos, feriu o corpoe, principalmente, o íntimo de Ngungunhane, pois fora a primeira pessoa que o xingara e o atacara. Levada por homens para ser imolada, ela pereceu e, no momento final da vida da adolescente, a

ISSN: 2448-0495

natureza reagiu com água vertida do céu que escorreu por muito tempo, desfazendo o delicado corpo que desapareceu, sem deixar vestígios, levado pelas correntezas.

CONCLUSÃO

A sugestão da seleção do romance*Ualalapi*, de UngulaniBa Ka Khosa, como forma de estudo da História da África, especificamente de Moçambique na época colonial, corrobora a aplicabilidade da Lei nº 10.639/03 em classes de discentes do ensino médio.

Na narrativa *A morte de Mputa*, integrante do romance *Ualalapi*, é evocado o martírio do fiel guerreiro nguni que alegou inocência o tempo todo, depois de ter sido acusado de desrespeito à soberana. No momento de sua execução, uma criança de treze anos, sua filha Domia, começou arquitetar planos para vingar o injusto final da vida paterna e foi confrontada, posteriormente, com a assimetria das relações de gênero.

A ordem para execução de Mputa e de Domia, dada por Nungunhane, refletiu o poder do Estado (monarquia), que também era exercido nas redes sociais, segundo a compreensão de Foucault:O rei permitiu que sua tia e sua esposa praticassem atos que refletiam pleno domínio em algumas situações, pela condição de serem membros da realeza e da intimidade dele.

Durante quatro anos, a jovem órfã viveu o luto pelo assassinato traiçoeiro e cruel do pai, elaborando um projeto fatal para dar fim à vida do tirano que fingiu acreditar na acusação de sua esposa. Rejeitada pelo fiel súdito, a dissimulada mulher reinverteu os papéis sociais para penalizar Mputa: De assediadora se converteu em assediada e levantou a grave acusação sobre o presumido vivenciado cerco sexual e moral que teria sido praticado pelo honesto guerreiro.

A altivez do soberano de Gaza, baseada na dominação e subjugação, foi derrotada pelas mãos delicadas de uma moça. O inabalável e corpulento rei teve seu poder físico, político, moral e psicológico profundamente abalado, trazendo em si a cicatriz feita por uma faca, desferida inesperadamente por Domia, filha do guerreiro inocente que teve uma morte bárbara. Ela foi a única pessoa no reino que ousou xingá-lo de cão, adjetivo que ele usara para se referir a Mputa:

> E o rei passou o resto da vida contemplando, a sós, o sulco que não mais se apagaria do corpo fizesse o que fizesse.
> E poucos foram os que souberam que Ngungunhane tinha uma marca indelével na coxa direita do seu corpo. (KHOSA, 2013, p. 49)

ISSN: 2448-0495

A adolescente Domia, inserida na engrenagem do poder e das relações de gênero, conseguiu se libertar das garras da sociedade patriarcal que lega para a mulher a condição de submissão e subalternidade. Para se vingar da morte injusta de seu pai, ela enfrentou o rei, o feriu no corpo e no orgulho e pagou com sua vida.

REFERÊNCIAS

AMÂNCIO, Iris Maria da Costa. O universo literário africano de Língua Portuguesa como ferramenta para a efetivação da Lei nº 10.639/0. In: _____; GOMES, Nilma Lino; JORGE, Mírim Lúcia dos Santos. **Literaturas africanas e afro-brasileiras na prática pedagógica.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 47-105.

FOUCAULT, Michel.**Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1981.

KHOSA, UngulaniBa Ka. **Ualalapi**. Belo Horizonte: Nandyala, 2013.

LIMA, FrancysregysR. de; ROCHA, Marcos Antonio M.; OLIVEIRA, Teljunior C. de. **Educação em Direitos Humanos, Gênero e Diversidade Sexual**. S.l: Fábrica de Imagens, 2011.

TEXTO-BASE DA I CONFERENCIA NACIONAL DE GAYS, LÉSBICAS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS, 2008. Disponível em<http://www.sdh.gov.br/sobre/participacao-social/cncd-lgbt/conferencias/texto-base-1a-conferencia-nacional-lgbt-1>. Acesso em:15 mai. 2015.

ICONOGRAFIA

Figura 1- Cubata africana circular e porta baixa. Disponível em:<https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Demografia_da_Suazil%C3%A2ndia#Demografia>. Acesso em:15 mai. 2015.

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

MARCHA DAS MULHERES NEGRAS 2015 E O CARNAVAL *AXÉ-NKENDA*

Rosalia de Oliveira Lemos[198]

RESUMO:

Esse artigo apresenta o registro de estratégia utilizada por mulheres negras, para dar visibilidade à Marcha das Mulheres Negras 2015 Contra o Racismo e a Violência e pelo Bem Viver – 2015, que acontecerá em Brasília, em 18 de novembro de 2015. O foco é o Carnaval 2015, onde desfilaram trinta e seis mulheres negras, no Grêmio Recreativo Escola de Samba Imperatriz Leopoldinense, cujo enredo *Axé-Nkenda, Um Ritual de Liberdade*, sobre as lutas negras contra o racismo e o preconceito e pela defesa de direitos, em homenagem a Nelson Mandela. Essa prática cultural envolve uma significativa parcela da sociedade – negros e brancos - exercendo grande influência cultural, social e econômica, na qual se destaca a preservação de mitos. Tenho interesse refletir, sob a ótica do Feminismo Negro, esse espaço cultural fundamentada nas seguintes questões; os diferentes olhares sobre o Carnaval/RJ; suas visões sobre a mulher negra no Carnaval; as motivações para desfilar; seus sentidos e emoções durante o desfile e; o significado do desfile para o combate ao racismo e para a as mulheres negras. Foram entrevistadas oito mulheres para compor esse artigo e a metodologia utilizada foi a pesquisa ativista e a análise do discurso político.

Palavras-chave: Feminismo Negro; Marcha das Mulheres Negras; Práticas Culturais.

[198] Universidade Federal Fluminense – UFF, Instituto Federal do Rio de Janeiro – IFRJ, rosalialemos@gmail.com

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

A MARCHA DAS MULHERES NEGRAS 2015 CONTRA O RACISMO E A VIOLÊNCIA E PELO BEM VIVER – 2015 E O CARNAVAL *AXÉ- NKENDA*

As Irmandades, Revoltas e Quilombos no Brasil liderados pela população negra foram diferentes tipos de contramovimentos, que questionaram as estruturas sociais, econômicas e sociais. O foco era a igualdade racial, o fim do racismo, da exploração e da violência.

O racismo é um mecanismo autodestrutivo, no qual o agente executor atenta contra o exercício do direito de pessoas viverem sem discriminações. Acarreta tensões, conflitos, mortes e dores humanas levando à instabilidade social. Para os que são alvo do racismo, fica o vazio no sentido de pertencimento à humanidade, diminuindo a autoestima e muitas vezes, gera abatimento e o aniquilamento do Ser, diminuindo, assim, o potencial de reação e de luta por uma vida psicologicamente sauável e estrutural mente segura. O Feminismo Negro tem denunciado não só que as mulheres negras estão submetidas, como as opressões de raça, classe dentre outras, além de realizar um contramovimento[199], visando uma vida saudável para todas e todos.

A Marcha das Mulheres Negras 2015 contra o Racismo e a Violência e pelo Bem Viver – 20- 15, que acontecerá em 18 novembro de 2015, é um exemplo de um contramovimento no terceiro milênio. Liderado por mulheres negras, que em várias partes do Brasil, discutem e avaliam políticas públicas que possam potencializar suas vidas. Resulta do processo de luta por visibilidade, resgate, defesa de políticas e afirmação das mulheres negras. Busca dizer um não à violência física, psicológica e simbólica (Bourdieu, 2012) em nossos cotidianos.

A história da mulher negra com o Carnaval remonta de longa data, com Tia Ciata se destacando no Rio de Janeiro. De acordo com Jurema Werneck,

> (...) nas articulações e ações que determinaram ao samba a ocupação de espaços privilegiados na indústria cultural, e na cultura como um todo, do país, diferentes fatores concorreram para a destituição das mulheres negras de seu papel central, pelo menos naqueles espaços que implicavam a circulação do samba como produto dotado de valor de venda e capaz de conferir prestígio social. (Werneck, 2007, p. 120).

[199]Segundo Karl Polany, durante a criação dos Estados-Nação a desumanização, exploração, pauperização, e outros tantos males imperaram, o *"moinho satânico".* Pessoas e grupos sociais reagiram e cercearam a ação dos mecanismos autodestrutivos. Tais resistências foram classificadas pelo autor, como contramovimentos.(POLANY, 2012, p. 82).

ISSN: 2448-0495

Não só a referida feminista negra tece críticas pela diminuição do poder e importância das mulheres negras no samba, como também Lélia Gonzalez ressalta que no momento do Carnaval o mito da democracia racial se revela acentuadamente:

> Pois o outro lado do endeusamento carnavalesco ocorre no cotidiano dessa mulher, no momento em que ela se transfigura na empregada doméstica. É por aí que a culpabilidade engendrada pelo seu endeusamento se exerce com fortes cargas de agressividade. É por aí também, que se constata que os termos mulata e doméstica são atribuições de um mesmo sujeito. A nomeação vai depender da situação em que somos vistas (GONZALEZ, 1994, p. 228).

Caminhando na mesma análise crítica, Ana Lúcia Jezuino (1997) e Angélica Basthi (2011) corroboram o pensamento de Lélia Gonzalez:

> (...) por meio de imagens subalternizadas ou exóticas (e, no caso das mulheres negras, contextualizadas no universo do samba e do carnaval e/ou na pele das "sensuais mulatas"). (...) porque estão limitadas ao imaginário exótico ou porque estão presas ao mito da sexualidade exacerbada. (Basthi, 2011, p. 42).

A estratégia de usar o desfile procurou dar visibilidade à Marcha. A participação no desfile *Axé- Nkenda, Um Ritual de Liberdade*, na Avenida Marquês de Sapucaí/RJ, no GRES Imperatriz Leopoldinense, cujo enredo foi Axé- Nkenda, Um Ritual de Liberdade, celebrando as lutas negras contra o racismo e o preconceito e pela defesa de direitos, homenageando o grande líder Nelson Mandela possibilitou a divulgação do evento para inúmeros lares do Brasil e do mundo.

Lucia Xavier resgata a origem da proposta:

> O Carnavalesco**, Cahê Rodrigues,** convidou Criola para fazer parte do desfile, em um dos carros alegóricos. (...) começamos a sugerir nomes de diferentes mulheres negras que deveriam estar em evidencia nesse momento; e também contamos o processo da Marcha de Mulheres 2015. Sugerimos logo a formação de uma ala com 200 mulheres de todo o país. O carnavalesco logo se interessou em seguida, aguardamos algum tempo até receber a proposta (RESPOSTA AO QUESTIONÁRIO. 2015)

ISSN: 2448-0495

Desfilaram trinta e seis mulheres negras e analisaremos, coletivamente, o processo de articulação entre cultura popular e luta política desse segmento.

Foto: Maria Alice dos Santos

Foto: Rosalia Lemos

A seguir veremos como a pesquisa foi realizada.

UMA PESQUISA ATIVISTA COM ANÁLISE DO DISCURSO POLÍTICO

Na qualidade de participante do Feminismo Negro e do Movimento de Mulheres Negras, esse artigo buscou nos conceitos da metodologia da pesquisa ativista, o fundamento para realizar o estudo. Esse método surge no contexto reflexivo sobre o papel das instituições acadêmicas e pleiteava-se que a universidades e demais centros acadêmicos incorporassem os saberes produzidos fora dos muros institucionais, que refletiam a realidade de povos oprimidos pelo sistema capitalista pós-colonial e discutisse também, a influência do neoliberalismo na vida das pessoas (D'SOUZA, 2010, p. 160-163).

A pesquisa ativista contribui para análises de um determinado momento histórico (D'SOUZA, 2010, p. 163). Aqui, o Carnaval e a Marcha das Mulheres Negras, no qual procuro articular conceitos acadêmicos, na reflexão do espaço cultural do Carnaval do Rio de Janeiro,

ISSN: 2448-0495

precisamente o Carnaval da Marquês de Sapucaí. Para tal, construí um questionário fechado o direcionado às mulheres que desfilaram[200], enviado por uma rede social e por email, entretanto estabeleci contato telefônico com algumas entrevistadas para discutir as intenções da pesquisa, assim como sua relevância ou não.

Para o tratamento dos dados, a metodologia adotada foi a Análise do Discurso Político que de acordo com Charaudeau (2008):

> O discurso é constitutivo do político. Ele está intrinsecamente ligado à organização da vida do social como governo e como discussão, para melhor ou pior. Ele é, ao mesmo tempo, lugar de engajamento do sujeito, de justificação de seu posicionamento e de influência do outro, cuja encenação varia segundo as circunstâncias de comunicação, o que tornaria mais justo falar de discursos do conceito político do que do discurso político. (CHARAUDEAU, 2008, p. 42-43).

Sendo assim, tanto as ativistas do Feminismo Negro, quanto as do Movimento de Mulheres Negras são portadoras de um discurso político, que é sustentado na vivência das intersecções de raça, gênero, classe, orientação sexual e demais forças que estruturam os preconceitos e as discriminações.

A maneira de ver o mundo, de observar sua inserção em uma determinada prática cultural constrói concepções, que aqui são traduzidas como ato cultural de desconstrução de estigmas e preconceitos. Além, é certo, de usar o palco da Avenida Marquês de Sapucaí como território de resistência e de denúncia.

A tradução do que estou argumentando será apresentada a seguir, com o debate dos resultados de duas perguntas foram analisadas: 1) O que você acha do Carnaval do Rio de

[200]No total foram contatadas 26 mulheres das que desfilaram. É oportuno registrar que eu também desfilei e acompanhei todo processo de organização da ala.

ISSN: 2448-0495

Janeiro? e; 5) Para você, o que significou o desfile baseado nos seguintes aspectos: a) Para o Combate ao Racismo? b) Para as Mulheres Negras?

OS SENTIDOS DAS MULHERES NEGRAS ENTREVISTADAS[201]

Os resultados se referem ao percentual de cerca de 30% de retorno ao questionário, com cinco perguntas, encaminhado através de email, para vinte e seis mulheres negras. Esse quantitativo de preenchimento poderá ser considerado relevante para fazer a análise, uma vez que segundo Souza e Albuquerque (2012, p. 115*), o foco não está na fala do sujeito da pesquisa tomada isoladamente, mas a cena dialógica que se estabelece entre o pesquisador e seu outro, produzindo sentidos, acordos e negociações sobre o que pensam sobre um determinado assunto, em um contexto definido por atos de falas recíprocas.*

Na construção coletiva desse artigo, identifiquei que a representação do Carnaval, para Adriana Baptista *é uma festa de origem popular que, há muito tempo, virou um grande negócio para a classe dominante*. Ana Beatriz Onça ressalta a modificação *ao longo dos anos pelas instâncias políticas de governo* e que *a população fica longe do evento*. Considera u*ma vitrine e o cartão postal do país, que mostra o que lhe convém.*

Interessante foi observar a visão política em Aparecida Vicente dos Santos[202] que o considera *uma festa ímpar onde não é mais um espaço só de divertimento, mas também de cultura, formação e política*. Para Cláudia Vitalino é notória a *invisibilidade dos negros nesse processo* e, mais contundente, Dolores Lima, diz que *simboliza o cartão postal da permissividade do corpo da mulher negra.* Segundo Jurema Werneck, *é um dos momentos privilegiados de alegria e expressão. Fala da forma como a cultura negra hegemonizou a cultura brasileira, deslocando o carnaval europeu e inserindo nele as formas culturais negras (religião, culinária, dança, canto,*

[201]Agradeço à Adriana Baptista, Ana Beatriz Onça, Aparecida Vicente dos Santos, Claudia Vitalino, Dolores Lima, Jurema Werneck, Lúcia Xavier, Luciana O Rocha e Rosilene Torquato, que responderam ao questionário.
[202]Aparecida Vicente dos Santos não desfilou, mas seu nome estava em um artigo (Baptista, 2015) sobre o evento, gentilmente respondeu ao questionário e acompanhou todo o processo, resolvi incorporar suas contribuições ao texto.

ISSN: 2448-0495

percussão, etc). Fala também de como o racismo é uma barreira para a plena participação de negras e negros na cultura (negra) brasileira.

O papel turístico é reconhecido por Lúcia Xavier, entretanto reflete, que *apesar do menor poder que hoje os negros têm nas agremiações, as escolas de samba são uma representação das culturas afro-brasileiras.* Para Luciene O Rocha, *além de ser animado e divertido, revela de forma nítida como operam as relações raciais no Brasil. Nas frisas e arquibancadas, brancos e brancas que pagaram caríssimo para ver o espetáculo de luzes e cores, financiado pela prefeitura, por bicheiros e enredos patrocinados por companhias e até outros países. Por outro lado, dentro da Avenida encontramos homens e mulheres, na grande maioria – negros e negras – moradores de favelas e periferias do Rio de Janeiro. Esses demonstram sua paixão pela agremiação pulando e cantando o samba da escola*.

Rosilene Torquato aponta para a diversidade *social, de raça, religião e nacionalidade* em busca de diversão, ressaltando aqueles que querem *aumentar o orçamento trabalhando e produzindo, pois o carnaval é uma maquina de produzir dinheiro e uma festa que mexe com o orçamento, com o mercado financeiro. O trabalho formal e informal está na maquina de produção do carnaval. As empresas de turismo, rede hoteleiras, restaurante e muito mais faz parte desse produto.*

Dado ao exíguo espaço para construção desse artigo refletirei apenas outra pergunta: o significado do desfile para o combate ao racismo e para as mulheres negras.

Segundo Adriana Baptista, nos dois aspectos *o desfile potencializou um de nossos maiores objetivos, denunciar ao mundo, a luta das mulheres e a sua capacidade de resistência*, uma vez que *o poder da mídia global é impressionante e se bem utilizado, um grande aliado*. Ana Beatriz Onça destaca a *visibilidade da faixa e da mídia produzida, atingindo diversos meios de comunicação.* Vê *a importância do enredo na busca da visibilidade positiva da mulher negra num carnaval, onde somos vistas como "mulatas" e outras coisas,* ressaltando a importância de alas desse gênero para *desmistificar esse ranço sobre nós.*

A presença de mulheres negras conscientes no desfile, *um espaço onde a beleza branca busca a sua consagração,* para Aparecida Vicente dos Santos, *demonstra que o racismo existe e resiste* e aponta para a resistência *contra a manipulação que o poder branco venha realizar. Sendo*

ISSN: 2448-0495

oportuno dizer ao mundo que não somos e não estamos submissas e que ninguém vai nos calar, até que seja respeitada a nossa dignidade e os nossos direitos.

De acordo com Cláudia Vitalino, *no dia a dia e, em todo momento, visto que, como dizem que ninguém nasce racista, tenho certeza que a lavagem cerebral é feita pela minoria não negra*.

E, empunhando a bandeira num brado de militante, entende que enquanto mulher negra sabe *que não somos iguais e nem queremos ser enquanto seres humanos, mas sim em direitos, em todos os aspectos.* Afirma que *disso não abriremos mão de nenhum de nossos direitos, pois assim fomos forjadas na luta, pelo matriarcado de Dandara*.

Um marco histórico é o que nos aponta Dolores Lima, o que significou *a demonstração do potencial estrategista acumulado pela mulher negra, desde os navios negreiros.* Segundo Jurema Werneck, *foi uma oportunidade de afirmação da luta contra o racismo como algo que pode ser alegre e deve ser comemorado. E mostrar que as mulheres negras estão nesta luta e celebrar a aliança das mulheres negras, na luta contra o racismo. Sedimentar a parceria a partir de algo bom e bonito, como o desfile na Marques de Sapucaí. E um modo de sensibilizar as que assistiram para vir marchar com a gente.*

Pensando de forma antagônica, Luciene O Rocha considera que *em nada o desfile contribuiu para o combate ao racismo e, para as mulheres negras, representou duas horas de festa*.

Na perspectiva de Rosilene Torquato, o *enredo trouxe muito bem esse tema que é o racismo e o que ele representa. As pessoas na Avenida faziam gestos de repulsa ao racismo foi muito bom fazer parte desse momento na avenida,* lembramos *à sociedade que temos muito ainda para lutar, pois queremos vencer e ter dignidade de uma vida melhor*.

REFLEXÕES FINAIS

A reflexão sobre a participação de mulheres negras que organizam a Marcha das Mulheres Negras 2015 Contra o Racismo e a Violência e pelo Bem Viver – 2015, no desfile do GRES Imperatriz Leopoldinense, no Carnaval 2015, como estratégia de divulgação e resignificação do papel da mulher no Carnaval foi um exercício instigante, uma vez que foi

ISSN: 2448-0495

possível associar produções acadêmicas sobre o Carnaval e a luta política das mulheres negras e suas reivindicações políticas atuais.

Temos o conhecimento acerca do escasso quantitativo de artigos alusivos à questão, no entanto, os que acessei para elaborar esse artigo apontam para o papel estigmatizado das mulheres negras no Carnaval, festa esta, que se constitui em uma das manifestações culturais mais grandiosas do mundo.

Sem dúvida alguma, a estratégia sábia das ativistas da ONG Criola e a adesão das militantes negras demonstraram o crescimento da consciência tática do movimento de mulheres negras, no sentido de utilizar o momento no qual, o mundo volta seu olhar para o país e utilizaram o evento como vitrine de uma luta que acontece no cotidiano, longe dos olhares do mundo: nas ruas, vielas, favelas e periferias das cidades.

Portanto, a sociedade foi pautada por essa realidade, que geralmente tem acesso através das manchetes de jornais anunciando mais uma morte de um jovem ou, quando se depara com o choro "daquela mulher" em desespero, por ter seu barraco invadido ou derrubado. Ou, ao assistir à TV e se receber imagens de um corpo de uma moradora de favela arrastado por uma viatura da polícia. Quem sabe ainda, tomam ciência dessa realidade, via as trabalhadoras domésticas que mantêm suas casas arrumadas, suas comidas feitas e suas crianças cuidadas.

O fato é que o desfile permitiu senão pautar a sociedade, mas sem dúvida alguma chamar atenção às demandas de uma parcela da população alijada do poder que, muitas vezes, são invisíveis pelas políticas públicas. Foi uma demonstração do poder de articulação para levar a mensagem da Marcha das Mulheres Negras – 2015 a um maior número de pessoas, que tem no Carnaval momentos de êxtase, mas que também pode ser a oportunidade de um ponto de inflexão de divulgação de temas que afligem parte da população, nesse caso às mulheres negras, que lutam por melhores condições de vida e pelo Bem Viver.

O enfrentamento do racismo e do sexismo tem sido um guia para a militância das mulheres negras, na busca de uma sociedade destituída de estruturas racistas e sexistas. Se hoje organizamos a Marcha das Mulheres Negras 2015 contra o Racismo e a Violência e pelo Bem Viver – 2015, devemos lembrar da Marcha contra o Racismo no ano de 1988, que foi reprimida de forma violenta pela Polícia Militar do Rio de Janeiro (RIOS, 2008, p. 116). Em seguida, foi a vez da Marcha Zumbi dos Palmares – Contra a Abolição, Contra o Racismo, Pela Cidadania e a

ISSN: 2448-0495

Vida em 1995 e 2005, que ampliaram o leque de reivindicações de políticas pública, segundo Nascimento (2088, p. 13), foram marcos para a ampliação de reivindicações de políticas.

A Marcha das Mulheres Negras 2015 contra o Racismo e a Violência e pelo Bem Viver – 2015 busca um protagonismo histórico, quando mulheres de todo território brasileiro tentam repactuar políticas públicas, que possibilitem um mundo melhor alicerçado em novos paradigmas econômicos, de consumo e de sociabilidade.

O processo de organização da marcha tem contribuído para aprofundar a percepção de sociedade segundo o Feminismo Negro (LEMOS, 2014), no qual a mulher negra é parte central de diversas confluências de opressões, que inibem e interfere em seu crescimento social, político, humano, econômico e cultural.

Podemos considerar que a visibilidade da Marcha das Mulheres Negras 2015 Contra o Racismo e a Violência e pelo Bem Viver – 2015, com o desfile no GRES Imperatriz Leopoldinense foi potencializada e favoreceu, mesmo em pequena escala, a resignificação do papel da mulher negra nessa prática cultural, o que tornou possível inserir a luta política feminista negra neste espaço que tradicionalmente, a associa aos estereótipos de sensualidade e de sexualidade. Extrapolou, portanto, o papel de "mulata" conferido à todas nós durante o período de Carnaval.

Vale ressaltar, que os desafios para a autodeterminação das mulheres negras estão sendo enfrentados, assim como as ações de combate ao racismo, visando a justiça racial no Brasil e, nesse sentido, a veiculação da faixa do evento, os comentários do canal de televisão que detêm os direitos de transmissão da festa, as notícias na mídia impressa chegaram ao conhecimento de

ISSN: 2448-0495

pessoas no Brasil e no mundo, uma vez que o Carnaval é um evento transnacional, o que poderia suscitar novas pesquisas no intuito de estudar os efeitos produzidos ou não nas populações.

Esperamos futuramente refletir as outras perguntas do questionário, que foram respondidas pelas mulheres negras entrevistas.

Desafios para a autodeterminação das mulheres negras estão sendo enfrentados, assim como as ações de combate ao racismo, visando à justiça racial no Brasil.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA**,** **Adriana.** Mulheres Negras em Marcha – Axé Nkenda, *2015*. Disponível em: Disponível em: **http://blogueirasnegras.org/2015/03/02/mulheres-negras-em-marcha-axe-nkenda/**

BASTHI, Angélica. Guia para Jornalistas sobre Gênero, Raça e Etnia/organização e elaboração). Brasília: ONU Mulheres; Federação Nacional dos Jornalistas (FENAJ); Programa Interagencial de Promoção da Igualdade de Gênero, Raça e Etnia (Fundo de Alcance dos Objetivos do Milênio, F-ODM), 2011. Disponível em: http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2013/01/guia_jornalistas.pdf

BOURDIEU, Pierre. Poder Simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012, 16ª Ed.
D'SOUZA, Radha. As prisões do conhecimento: a pesquisa ativista e a revolução na era da globalização, in: SANTOS, Boaventura dos e MENESES, Maria Paula (orgs.). Epistemologias do Sul. São Paulo, Cortez, 2010, p. 145-171.

FOUCAULT, Michel. Em Defesa da Sociedade. São Paulo. Editora Martins Fontes. 2010.

JEZUINO, Ana Lúcia. PERFIL SOCIAL DA POPULAÇÃO NEGRA NO BRASIL: Implicações para a profissão enfermagem. 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/reben/v50n4/v50n4a04.pdf

LEMOS, R de O. O Feminismo Negro Em Movimento No Brasil. Universidade Federal da Bahia. I Congresso Internacional Sobre o Pensamento das Mulheres Negras no Brasil e na Diáspora

ISSN: 2448-0495

Africana. 2014.

POLANY, Karl. A grande transformação. Rio de Janeiro: Editora Elsevier, 2012. pp.169-182.

SOUZA, Solange Jobim e ALBUQUERQUE, Elaine Deccache Porto e. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana. São Paulo, Bakhtiniana, Jul./Dez. 2012, p.109-122. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/bak/v7n2/08.pdf

WERNECK, Jurema. O samba segundo as Ialodês: Mulheres negras e cultura midiática. Tese de doutorado apresentado ao Programa de Pós-graduação em Comunicação da UFRJ. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: http://criola.org.br/criola/?page_id=144

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

PRETA TIA SIMOA: A DESCONSTRUÇÃO DO ESQUECIMENTO DA MULHER NEGRA NO CEARÁ A PARTIR DA AFRO-EDUCAÇÃO

Karla Jaqueline Vieira Alves[203]

(...) encontrei minhas origens
na cor de minha pele
nos lanhos de minha alma
em mim
em minha gente escura
em meus heróis altivos
encontrei
encontrei-as enfim
me encontrei.
Oliveira Ferreira da Silveira, Roteiro dos Tantãs, 1981.

Apesar dos avanços ocorridos após a aprovação da lei 10.639/03 e dos esforços de alguns pesquisadores da temática afro-brasileira que se dedicam a reescrever a história da população negra no Estado do Ceará, é ainda bastante raro ver a influência destas pesquisas nas práticas educacionais. Esta lacuna historiográfica pode ser atribuída à falsa premissa sobre a invisibilidade das pessoas negras no Ceará, algo que ainda persiste no discurso acadêmico e que tanto resulta quanto se alimenta da ausência de representatividade negra na história regional, contribuindo para a manutenção dos estereótipos que perpassam a formação da identidade negra ocasionando a sua negação.

De acordo com Funes (2004) esta premissa da invisibilidade negra no Ceará se deve a cruel associação do negro à condição de escravo que, no caso do estado do Ceará, teve seu processo diferenciado das principais capitanias importadoras de mão de obra escravizada devido a suas condições climáticas e geográficas, o que não significa dizer que aqui não tiveram negros e negras escravizados ou que não existiram negras e negros livres pois, de acordo com o Censo Demográfico de 1872, de um total de 42.593 "Pretos" que habitavam o Estado, 28.934 eram livres, frente a 13.659 que ainda estavam sob condição escrava. Este número de Pretos somado ao de Pardos de acordo com a classificação étnica apresentada no Censo, somam um total de 56% da população da Capitania do Ceará em 1872 (FUNES, 2004, 105). Estas e outras constatações da presença negra no Ceará precisam figurar nas práticas educacionais para a devida efetivação da lei 10.639/03.

[203] Universidade Regional do Cariri – URCA. karlajvalves@gmail.com

ISSN: 2448-0495

A afro educação postulada a partir lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro brasileira (ALBERTI, 2013), bem como da luta e resistência da população negra no Brasil, foi reavaliada em 2008 e alterada para lei 11.645/08 que inclui a história dos povos indígenas, reconhecendo a importância da história na formação da identidade do sujeito.

É importante enfatizar que esta lei e suas diretrizes curriculares são resultado da histórica luta do movimento negro no Brasil que, a partir de sua aprovação, conquistou um marco na história da educação brasileira ao instituir a valorização da participação do povo negro nas áreas social, econômica e política referentes à História do Brasil nos estabelecimentos de ensinos fundamental e médio, públicos e particulares. De acordo com Silva,

> A obrigatoriedade de inclusão de História e cultura afro-brasileira e africana nos currículos da Educação Básica é uma decisão política, que trará fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação dos (as) professores (as). Trata-se de um reconhecimento que, além de garantir vagas para negros (as) nos bancos escolares, valoriza a história e cultura do negro, buscando reparar danos que se repetem há mais de cinco séculos, à sua identidade e aos seus direitos. (SILVA, 2009, 214)

Contudo, mesmo diante desta conquista em termos de legislação educacional, podemos perceber a carência de referenciais negros, sobretudo em relação a mulher negra que ainda sofre com a escassez de representação e identidade na historiografia cearense muitas vezes dificultada pela falta de documentação referente à pesquisa. A ausência desta documentação histórica se repete no tocante as diversas lideranças negras que atuaram no restante do país como Luíza Mahin (Ba), Mariana Crioula (Rj), Tereza de Benguela (Mt) dentre tantas outras que poderiam figurar na lista de resistência negra feminina, mas que são invisíveis na historiografia oficial do país, bem como na história do feminismo brasileiro que desconhece o extenso histórico de enfrentamento político e social da mulher negra no Brasil e acaba por não dar conta da "diferença qualitativa que o efeito da opressão sofrida teve e ainda tem na identidade feminina das mulheres negras" (CARNEIRO, 2003, 49).

Neste sentido, as análises que se seguem no presente trabalho buscam desconstruir a invisibilidade da mulher negra no Ceará a partir da trajetória da Preta Tia Simoa, procurando enfatizar a importância da representatividade negra através da educação para a formação da identidade. Para isso, faz-se necessário apontar a ausência da memória referente à mulher negra cearense que configura como uma forma de exclusão ou, de acordo com Lélia Gonzalez, "como

ISSN: 2448-0495

racismo por omissão e cujas raízes, dizemos nós, se encontram em uma visão de mundo eurocêntrica e neo-colonialista da realidade" (GONZALEZ, 2011, 13).

A omissão desta representação na história oficial perpetra o imaginário social e destina, controla e manipula a subjetividade desse contingente significativo de mulheres no Ceará, assim como no restante do Brasil, cuja identidade se molda em torno de um duro e muitas vezes solitário processo de aprendizagem em busca da construção da identidade da mulher negra. Porém, precisamos percorrer o itinerário oposto a este silêncio, pois como nos lembra Jurema Werneck,

> Já faz muito tempo, nós, mulheres negras, temos trilhado outros caminhos – os caminhos da brasilidade e da vida na diáspora africana na contramão desses silêncios. Todo esse tempo, temos sido o que somos, temos dito o que somos. (FONSECA; LIMA, 2012, 9)

Assim, buscamos evidenciar a atuação de mulheres como a Preta "Tia Simoa" que, além de liberta lutou pela liberdade de seu povo, demonstrando uma expressiva característica da população negra (escravizada ou liberta) do século XIX que ultrapassa a visão dicotômica entre o conformismo e a resistência, pois demonstra "uma experiência construída historicamente pela etnia negra" (FUNES, 2004, 103) estabelecida através de sua sociabilidade, engajamento e luta inserida em seu cotidiano.

A Preta "Tia Simoa", como é rapidamente mencionada em alguns registros históricos como em Raimundo Girão (1984), Clóvis Moura (2004) e Júlio Abreu (1934) foi uma negra liberta que, ao lado de seu marido (José Luís Napoleão) figurou com uma das protagonistas nos acontecimentos de 27, 30 e 31 de janeiro de 1881 em Fortaleza – Ce, episódio que ficou conhecido como a "Greve dos Jangadeiros", onde se decretou o fim do embarque de escravizados naquele porto, definindo os rumos para a abolição da escravidão na então Província do Ceará, que se efetivaria três anos mais tarde. No entanto, apesar de sua importante participação para a mobilização popular que impulsionou os acontecimentos aqui citados, esta mulher negra teve sua participação invisibilizada na história deste Estado onde, ainda hoje, persiste a falsa premissa da ausência de negros.

Durante as comemorações do cinquentenário da abolição em 1934, Júlio Abreu publica um artigo intitulado "A epopeia do Ceará" na Revista do Instituto Histórico do Ceará no qual se refere à Tia Simoa como "Preta Velha" (ABREU, 1934, 144), afirmando que esta era conhecida "por toda a gente da capital" cearense que muito a estimava por seu "coração angelical e alma

ISSN: 2448-0495

pura, que acabou seus dias recebendo os carinhos da família de Henrique José de Oliveira (pai do Dr. Cesar Cals) ” (IDEM).

Estas afirmações induzem nossa reflexão em duas direções: a primeira nos remete às hipóteses referentes ao final da vida de nossa personagem histórica que, em um momento posterior da pesquisa (que aqui se encontra em fase inicial) pretendo investigar; e a segunda, a qual debaterei no presente contexto, se detém aos prefixos “Preta” e “Tia” que em todos os registros analisados até o momento acompanham o nome de Simoa, despertando ainda mais curiosidade por ser mencionada no registro citado acima como “Preta Velha”.

Ao analisar a tradição das tias pretas na Zona Portuária do Rio de Janeiro, Angélica Ferrarez de Almeida nos diz que:

> As tias são consideradas mulheres mais velhas, sábias, em sua maioria negras, e que se reconhecem e são reconhecidas por serem detentoras de um saber-fazer que remonta a herança africana na cidade. Existe no ser tia algo de místico e mágico, mas também de poder e político (...). Progenitoras, líderes, rezadeiras, cozinheiras, sambistas, quituteiras, quitandeiras, organizadas, conscientizadas, mães de santo, estas tias manipulam tantos códigos que chegam a concorrer com outras formas de organização. (ALMEIDA, 2013, 35-36).

Em consonância com as afirmações trazidas por Júlio Abreu (1934) a respeito da popularidade da Preta Tia Simoa, que lhe permitiu mobilizar a população da capital da província em apoio à Greve dos Jangadeiros, esta representação acima sobre o papel social das tias pretas nos permite refletir sobre a construção simbólica dos espaços de liderança de mulheres negras no final do século XIX, que configuram como “marcas visíveis de sua sociabilidade, de seu engajamento no mundo do trabalho, de suas práticas culturais e de luta contra a discriminação e preconceito (FUNES, 3004, 103), pois, ao que tudo indica, a Preta Velha Tia Simoa era praticante de cultos afro brasileiros, o que parecia lhe garantir certa autonomia e prestígio, inclusive entre a elite cearense, já que acabou seus dias recebendo os carinhos de uma importante família de sua época.

Surge então o seguinte questionamento: porque Simoa, apesar de ser bastante conhecida e estimada na capital da Província, de ter mobilizado a população para apoiar a primeira greve dos Jangadeiros em 1881 demostrando, assim, tanto a sua popularidade quanto o seu engajamento político, passa despercebida pelos discursos sobre a abolição em jornais da época e pelos historiadores que se detém a revisar a história da abolição do Ceará?

ISSN: 2448-0495

Se de um lado os principais jornais abolicionistas como o Libertador (1881-1884), Cearense (1881-1882) e Gazeta do Norte (1881-1882) não se furtaram em registrar a participação das "damas" cearenses pertencentes à Sociedade Abolicionista das Senhoras Libertadoras na campanha pela libertação dos cativos, do outro, a historiografia cearense atentou de registrar os grandes "heróis" da abolição, narrativas nas quais negra nenhuma figurou como protagonista.

A campanha abolicionista no Ceará contou com a intensa participação das Sociedades Libertadoras. Porém, todas elas surgiram em um momento em que o sistema escravista cearense já estava em declínio graças ao contexto climático, geográfico e econômico tendo como marco a seca de 1877 (MILES, 2011, 167). Neste período, o imposto cobrado sobre a exportação de escravizados passa a se tornar uma das principais rendas na receita orçamentária da província (CALIXÉ, 2009, 181). É neste contexto de crise escravagista que surgem as sociedades libertadoras, das quais, segundo Calixé (2009, 188) faziam parte indivíduos ilustres. Na capital da província a primeira a se instalar foi a Perseverança e Porvir, no ano de 1879. Em dezembro de 1880 é inaugurada a Sociedade Cearense Libertadora e em dezembro de 1882 a Sociedade Abolicionista das Senhoras Libertadoras, composta pelas senhoras da elite abolicionista cearense.

Em meio a toda esta gama de atores sociais, um único homem negro seria eleito para figurar como herói da abolição ao lado da elite cearense. Este seria o jangadeiro Francisco José do Nascimento, o Chico da Matilde, negro sem antecedentes escravizados que foi apresentado aos abolicionistas da Sociedade Cearense Libertadora por José Napoleão (companheiro de Simoa) para chefiar a campanha na zona praieira.

Francisco José do Nascimento, mais conhecido como Dragão do Mar e que durante o processo abolicionista cearense era chamado de Chico da Matilde, ganhou toda credibilidade pela luta por liberdade no Ceará. Contudo, o fazer ou contar história nos ensina que ao lado da luz que se coloca sobre um objeto existem muitas sombras e, nestas sombras, descansam inúmeros outros objetos em silêncio. Um desses elementos esquecidos nas sombras é a fundamental participação da Preta Tia Simoa, que usou de sua sociabilidade para mobilizar a população local em apoio a greve dos Jangadeiros, acontecimento que determinou os fatos que se sucederam até o decreto que estabeleceria o fim da escravidão.

É possível estabelecer diversos paralelos entre o enaltecimento de uma história em detrimento de outra, dentre eles as relações sexistas somada à condição étnica, que se refletem nos grandes ícones de nossa história e que, no caso da Preta Tia Simoa, se evidencia no próprio

ISSN: 2448-0495

uso semântico do prefixo "Preta" associado ao seu nome que demarca sua diferença social. Segundo Cunha,

> os sinais de cor são *culturalizados* e substantivados em categorias que incorporam ora o estigma ora a excelência. Se no processo de percepção da *cor* de tipo individualizado a excelência e o estigma são representados como exemplos necessariamente subjetivados, a coletivização implica a radicalização do discurso da diferença. (2002, 122).

Atrelando o conceito de gênero ao de "raça", onde ambos descartam o discurso biologizante das diferenças para se deterem ao campo semântico do conceito abreviado de "mulher negra", devemos considerar que este é, sobretudo, um conceito determinado pela estrutura da sociedade e pelas relações de poder que a conduzem. Dessa forma, conhecer a história de Simoa, mulher negra cuja história está submersa entre os escombros da memória é, pois, estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social historicamente invisibilizado no Estado do Ceará.

Ao que sabemos, esta omissão historiográfica que configura como uma forma de exclusão social negando à mulher negra o seu papel na formação da cultura nacional já vem sendo, durante décadas, denunciada por organizações de mulheres negras que no interior de seus espaços de militância entre o feminismo e o movimento negro buscam, de um lado, enegrecer as reivindicações das mulheres brasileiras e, por outro, promover o debate feminino nas pautas políticas do movimento negro (CARNEIRO, 2003, 50).

A grande mobilização política das mulheres negras em vários estados brasileiros tem como marco o ano de 1988 pois, segundo Oliveira (2006), é quando elas se organizam enquanto grupo político para protestar "contra a exclusão social e busca de igualdade racial para a mulher negra" (OLIVEIRA, 2006, 34). A partir de então estas mulheres vêm a público de forma politicamente organizada para denunciar, entre outras pautas, a exclusão deste segmento social nas formas de representação política e as imagens estereotipadas comumente veiculadas através da educação formal. Estas imagens têm como resultado a singularização da mulher negra em conceitos cuja inferioridade se legitima a partir da sua representação como escravas, prostitutas ou empregos subalternos, estabelecendo o lugar social de subserviência e promiscuidade destinado à mulher negra no Brasil.

Esta realidade silencia uma trajetória de luta, resistência, autonomia e atuação política das mulheres negras brasileiras que historicamente lutaram por seus espaços, mas que, todavia, tem esta memória gloriosa silenciada a partir das representações históricas que delas fazem. Ao

ISSN: 2448-0495

sabermos da influência que as representações históricas exercem na organização social poderemos compreender de que forma o discurso, inserido no pensamento social, contribui para a construção das relações que se estabelecem neste meio.

Ao eleger os sujeitos de uma representação histórica, estamos exercendo o que Bourdieu chama de "poder simbólico" (1989, 14), pois estamos nomeando um objeto constituído na enunciação. Compreendendo o discurso como campo de exercício deste poder e, portanto, como instrumento de dominação, ele assim se efetua ao tomar reconhecimento e se concretiza ao tornar-se uma representação social ideologicamente estruturada, vindo a contribuir significativamente para a construção da realidade.

Com isso quero dizer que, ao buscar conhecer a estrutura socioeconômica dos responsáveis pela produção e reprodução deste discurso, podemos entender como se formaram as configurações ideológicas acerca da imagem da população negra no Ceará, sobretudo no discurso do período pós-abolição, onde se elegeu os sujeitos para representarem o movimento abolicionista ao mesmo tempo em que sepultava a memória dos "atores" esquecidos. É por meio do poder simbólico que a historiografia oficial tende a forjar a "não presença" de negras e negros no estado do Ceará e, assim, a naturalizar essa invisibilidade por meio da reprodução deste discurso no âmbito educacional perpetrando o imaginário social.

É, portanto, percorrendo o itinerário oposto que buscamos desvendar os elementos para compor nossa representação histórica a partir do protagonismo de mulheres negras que tiveram sua participação omitida nos discursos sobre a série de ações de resistência e de enfrentamento à escravidão, como no caso do movimento abolicionista no Ceará que resultou em uma abolição pioneira no Brasil, nos levando a refletir sobre os desdobramentos deste processo no bojo dos discursos que se sucederam. Da mesma forma, a omissão sobre o protagonismo de mulheres negras ao longo da história do Brasil se reproduz no tocante a história oficial do feminismo brasileiro.

É neste sentido que buscamos reescrever nossa história, para que possamos nos reconhecer como sujeitos em nosso próprio discurso e, assim, fortalecer os laços de nossa identidade através da organização coletiva. Pouco sabemos sobre a vida da Preta "Tia Simoa", que de forma quase que despercebida passa as vistas dos historiadores, constando apenas um minúsculo relato sobre sua participação na Greve dos Jangadeiros de janeiro de 1881 (GIRÂO, 1984, p.104), o que demonstra a dívida histórica deste país para conosco.

ISSN: 2448-0495

Contudo, Simoa representa para nós uma visão alternativa de mundo ao mesmo tempo em que propõe para todos e todas novas discussões acerca das estruturas sociais tradicionais, nos permitindo a reconfiguração de uma realidade social que precisa ser posta em prática a partir da afro educação. Em nome dela, saudamos a todas as negras invisíveis na história e nos fortalecemos no eco de suas vozes silenciadas para dizer que aqui estamos e que daqui, do Ceará, falamos em inúmeras primeiras pessoas e dizemos que ainda há muito o que se contar.

REFERÊNCIAS

ABREU, Júlio. A epopeia do Ceará. In: **Revista do Instituto do Ceará.** V. 48. 1934.
ALBERTI, Verena. "Algumas estratégias para o ensino de história e cultura afro-brasileira". In: **Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Org. Almicar Araujo Pereira; Ana Maria Monteiro. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

ALMEIDA, Angélica Ferrarez de. **A tradição das tias pretas na Zona Portuária: por uma questão de memória, espaço e patrimônio** / Angélica Ferrarez de Almeida; orientador: Antônio Edmilson Martins Rodrigues. – 2013.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico: memória e sociedade**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S.A, 1989.

CALIXÉ, Carlos Rafael Vieira. Abolição no Ceará. In. **Negros no Ceará: história, memória e etnicidade.** Org. Cristina Rodrigues Holanda. Fortaleza: Museu do Ceará/ Secult/ Imopec, 2009.

CARNEIRO, Sueli. "Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero". In: **ASHOKA EMPREENDIMENTOS SOCIAIS;** TAKANO CIDADANIA (Orgs.). Racismos contemporâneos. Rio de Janeiro: Takano Editora, 2003. p. 49-58.

CUNHA, O. M. G. da. "Bonde do mal: notas sobre território, cor, violência e juventude numa favela do subúrbio carioca" In: REZENDE, C. B; MAGGIE, Y. (Orgs.). **Raça como retórica: aconstrução da diferença.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

FONSECA, Denise Pini Rosalem da e LIMA, Tereza Marques de Oliveira. Org. **Outras mulheres: mulheres negras brasileiras ao final da primeira década do século XXI**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2012.

FUNES, Eurípedes Antônio. "Negros no Ceará". In: **Uma nova história do Ceará.** Org. Simone de Souza; Adelaide Gonçalves... [et al]. 3º edição. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2004.

GIRÂO, Raimundo. **A Abolição no Ceará**, Fortaleza. Secretaria de Cultura e Desporto, 3ª Edição Melhorada, 1984.

ISSN: 2448-0495

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo Afro-latino-americano. In. **Caderno de Formação Política do Círculo Palmarino.** N. 1. Brasil, 2011.

MILES, Tshombe L**. A luta contra a escravatura e o racismo no Ceará**. Fortaleza, Demócrito Rocha, 2011.

MOURA, Clóvis. **Dicionário da escravidão negra no Brasil.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

OLIVEIRA, Eliana de. **Mulher negra professora universitária: trajetória, conflitos e identidade.** Bras

SILVA, João Aldenir Vieira da. A lei 10.639/03 – Desafios para uma educação anti-racista. In. **Negros no Ceará: história, memória e etnicidade.** Org. Cristina Rodrigues Holanda. Fortaleza: Museu do Ceará/ Secult/ Imopec, 2009.

JORNAIS:

Cearense, Fortaleza, CE, 1881-1882.

Gazeta do Norte, Fortaleza, CE, 1881-1882.

Libertador, Fortaleza, CE, 1881-1884.

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

AUTOBIOGRAFIAS DE MULHERES NEGRAS: UM PATRIMÔNIO HISTÓRICO AFRODESCENDENTE

Kássia Mota de Sousa (autor)[204]
Henrique Cunha Junior (co-autor)[205]

RESUMO:

O artigo "Autobiografias de Mulheres Negras: Um Patrimônio Histórico Afrodescendente" tem o objetivo de apresentar a escrita autobiográfica como possibilidade metodológica para a construção da História da população Africana e Afrodescendente atendendo a perspectiva da Lei 10.639/2003. O texto é fruto das reflexões realizadas na tese "Por onde andou nossa Família: Veredas e Narrativas da História de Famílias Afrodescendentes no Pós-Abolição" de doutorado em Educação Brasileira na Universidade Federal do Ceará. Esta abordagem metodológica rompe com a lógica do racismo expresso na produção historiográfica, que incentivou o esquecimento das histórias da população negra. E emerge como possibilidade de reconstrução da história brasileira com nossos marcadores históricos, sociais, educativos, artísticos, de organização social, de memórias e narrativas. O artigo afirma importância da afrodescendência na sistematização do conhecimento da população afrodescendente, partindo do nosso olhar, das nossas memórias e narrativas para a construção da história do Brasil.

Palavras-chave: Racismo, Historiografia, Educação, Autobiografia, Afrodescendência.

[204] Universidade Estadual do Ceará –UECE. kassiamota@gmail.com
[205] Universidade Federal do Ceará. hcunha@ufc.br

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

O PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA E CONDICIONALIDADES: IMPLICAÇÕES DE GÊNERO E EDUCAÇÃO

Anny Karoline da Cruz Parente[206]
Iara Maria de Araújo[207]
Luana Ricarto da Costa[208]

RESUMO:

O Programa Bolsa Família (PBF) é uma política de transferência condicionada de renda, e exige das famílias beneficiadas compromissos envolvendo a educação saúde e assistência social, estabelecendo uma transversalidade entre as políticas focalizadas e as universais. A família é tomada como foco e a mulher como prioridade na titularidade do programa e no cumprimento das condicionalidades. Muita polêmica foi gerada em torno do controle das condicionalidades, especialmente a educação pelo fato de poder gerar estigmas aos beneficiados. O objetivo do estudo é analisar como as condicionalidades envolvendo a educação repercute no processo educativo dos envolvidos e a percepção destes sobre essa obrigação. Outro aspecto a ser considerado são os mecanismos quereforçam a vinculação da mulher com a maternidade e as funções ligadas à esfera reprodutiva, desenvolvida pelo PBF, tais como as responsabilidades e sobrecargas de obrigações lançadas às mulheres ligadas às condicionalidades. O estudo envolve uma revisão da literatura para dar conta da temática e uma pesquisa de campo que está sendo realizada no Cariri cearense, especificamente na região metropolitana do Cariri. Contemplará os municípios de Crato, Juazeiro do Norte e Barbalha. De acordo com os estudos realizados levantamos alguns questionamentos. A focalização e as condicionalidades são entraves para a efetivação dos direitos sociais? Mariano (2013) destaca as ambivalências provocadas pela focalização e seletividade do programa destacando a inclusão e exclusão e entre o direito e a necessidade, além dos paradoxos, colocados pelas condicionalidades, entre direito e obrigação.

Palavras-chave: Políticas públicas, Gênero, Educação.

206Graduanda no curso de Ciências Sociais pela Universidade Regional do Cariri - URCA, e Bolsista.
207Doutora em Sociologia, (Orientadora).
208Graduanda no curso de Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri – URCA, e Bolsista.

ISSN: 2448-0495

INTRODUÇÃO

O Programa Bolsa Família (PBF) é uma política de transferência condicionada de renda, e exige das famílias beneficiadas compromissos envolvendo a educação saúde e assistência social, estabelecendo uma transversalidade entre as políticas focalizadas e as universais. A família tem ocupado lugar de destaque, no contexto brasileiro, no tocante às políticas sociais, e o P.B.F é um exemplo emblemático. Considerada uma das políticas sociais brasileiras de transferência de renda que mais vem gerando polêmica e opiniões divergentes sobre sua eficácia no combate à pobreza e construção de uma cultura cidadã entre as populações mais pobres.

Leituras e apropriações diversas marcam os dez anos de experiência, contados por antropólogos, sociólogos, economistas, assistentes sociais e tantos outros profissionais. Os estudos e análises cobrem, desde os territórios dos sertões nordestinos, regiões metropolitanas de grandes cidades do sul e sudeste, áreas amazônicas, comunidades quilombolas situadas nos mais distintos lugares. Apesar da focalização dessa política as heterogeneidades são pulsantes, gerando impactos e recepções locais bastante diferenciados, tendo em vista os aspectos culturais e territoriais da população atendida, além de outros marcadores sociais tais como, rural e urbano, gênero, geração, raça e etnia, não obstante asituação de pobreza, embora está também seja variável entre os atendidos. Heterogeneidades, nem sempre evidenciadas pelas pesquisas iniciais que tratavam dos "beneficiados do Bolsa Família" como um grupo de forma generalizada (Morton, 2013).

Embora dados recentes já apresentem resultados positivos quanto a redução de pobreza e desigualdade (IPEA 2010, Lavinas e Barbosa 2000) eelevação do padrão de consumo, o alcance das metas do programa que envolve o rompimento da pobreza intergeracional e criação de uma cultura cidadã, são realidades ainda a serem construídas. Os indicadores de renda monetária, de forma convencional, sempre serviram para medir a pobreza, não desconsiderando a importância da renda, a pobreza não se restringe ao que se pode adquirir com o dinheiro, mas envolve outras tantas dimensões que permitem definir a condição de pobreza, e desta como face fundamental da exclusão de pessoas e grupos (Araújo, 2009).

A exclusão social deve ser pensada de forma multidimensional, incluindo a falta de acesso não só de bens e serviços, mas também de segurança, justiça e cidadania, aspectos relacionados às desigualdades econômicas, políticas, culturais e étnicas entre outras (Dupas, 2000). A exclusão social é, portanto, de acordo com esta leitura, uma situação de não realização

ISSN: 2448-0495

de algumas ou de todas estas dimensões.

As discussões e analises sobre o programa e suas recepções, instigaram posições muitas vezes dicotomizadas entre positividade e negatividade, público, privado, assistencialismo, direito, além das questões de gênero, tendo em vista a família ser tomada como foco e a mulher como prioridade na titularidade do programa e no cumprimento das condicionalidades. A questão suscita reflexões sobre as relações de poder construídas no espaço familiar, especialmente as relações de gênero. Eis um grande desafio aos pesquisadores que se debruçam sobre essa temática. Como interpretar as dinâmicas subjacentes que envolvem as distintas recepções do programa sem apelar para o discurso polarizado?

Muita polêmica foi gerada em torno do controle das condicionalidades, especialmente a educação pelo fato de poder gerar estigmas aos beneficiados. O objetivo do estudo é analisar as condicionalidades, pensando-as enquanto direito e obrigações. Outro aspecto a ser considerado são os mecanismos que reforçam a vinculação da mulher com a maternidade e as funções ligadas à esfera reprodutiva, desenvolvida pelo PBF, tais como as responsabilidades e sobrecargas de obrigações lançadas às mulheres, considerando que a família é tomada como foco e a mulher como prioridade na titularidade do programa e no cumprimento das condicionalidades. O estudo envolve uma revisão da literatura para dar conta da temática e uma pesquisa de campo que está sendo realizada no Cariri cearense, especificamente na região metropolitana do Cariri. Contemplará os municípios de Crato, Juazeiro do Norte e Barbalha. De acordo com os estudos realizados levantamos alguns questionamentos. A focalização e as condicionalidades são entraves para a efetivação dos direitos sociais?

Além desses aspectos, uma série de indagações vêm à tona quando se pensa nos beneficiários do BF e nos impactos causados pelo programa em suas vidas. Qual o uso e apropriação que estes fazem desse benefício? Quais as mudanças nas dinâmicas familiares considerando as questões de gênero e geração, padrões de consumo, autonomia, educação, saúde, elementos de subjetividade, valores culturais e morais?

CONDICIONALIDADES: DIREITOS E OBRIGAÇÕES

Criado em 2003 o Bolsa Família é um programa de transferências condicionadas de renda com abrangência nacional e atende mais de 13 milhões de famílias em situação de pobreza e extrema pobreza, de acordo com indicadores de renda determinados pelo MDS (MDS, 2013). O programa integra a política de desenvolvimento social brasileira e às ações do Ministério de

ISSN: 2448-0495

Desenvolvimento Social e Combate à fome, que atua na gestão dos principais programas de combate à pobreza no Brasil. Possui uma gestão descentralizada, cabendo aos municípios a responsabilidade deidentificar e cadastrar as famílias através da ação do Cadastro Único, (CadÚnico) criado a partir do decreto 6.135/07 passando a atuar junto aos programas sociais do governo federal possibilitando o acesso a um leque de benefícios sociais.

Em 2011 o PBF passou a integrar o Plano Brasil sem miséria (BSM) que tem por objetivo eliminar a extrema pobreza no país. As famílias devem estar cadastradas no (CadÚnico) e os benefícios podem ser básico e variável de acordo com a renda, idade e número de filhos**.**

As famílias atendidas são compostas em média por 3,6 pessoas, já os arranjos familiares, 42,2 % representam famílias monoparentais femininos e 37,6% de casais com filhos. Em relação a titularidade, 93,1 são representadas por mulheres, seguindo um dos propósitos do programa que é dar prioridade às mulheres (Camargo, et al, 2013).

O programa possui três eixos principais que são:a transferência direta de renda, com o objetivo de promover o alívio imediato da pobreza; as condicionalidades que reforçam o acesso a direitos sociais básicos nas áreas de educação, saúde e assistência social; e programas complementares que tem por função o desenvolvimento das famílias, de modo que os beneficiários consigam superar a situação de vulnerabilidade.

Em 2006, o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) criou o Índice de Gestão Descentralizada Municipal (IGD-M). Concebido como uma estratégia de apoio à gestão municipal do Programa Bolsa Família, o IGD-M é um indicador que mede o desempenho dos municípios na gestão do Programa, considerando a qualidade do Cadastro Único (validade e atualização dos cadastros) e do acompanhamento das condicionalidades de saúde e de educação. Com base nos resultados apurados por intermédio do IGD-M, os municípios que apresentam bom desempenho recebem mensalmente recursos para investir em atividades voltadas para a gestão do PBF nos termos da Portaria MDS/GM nº 246, de 20 de maio de 2005.

Os recursos são repassados aos municípios diretamente do Fundo Nacional de Assistência Social (FNAS) para o Fundo Municipal de Assistência Social (FMAS). Os municípios possuem autonomia para escolher entre as ações voltadas para o PBF onde os recursos devem ser aplicados. Estas ações estão diretamente relacionadas às atividades ligadas à gestão de condicionalidades; à gestão de benefícios; ao acompanhamento das famílias beneficiárias; ao cadastramento e atualização dos dados do Cadastro Único; à implementação de programas complementares; à fiscalização do PBF e do Cadastro Único e Controle Social do PBF no

ISSN: 2448-0495

município, conforme estabelece a Portaria MDS/GM nº 754, de 20 de outubro de 2010 (MDS, 2013).

O Programa exige o cumprimento de certas condicionalidades por parte das famílias beneficiadas, envolvendo a educação, saúde e assistência social. Em relação a educação exige-se a manutenção e frequência escolar das crianças de 85% para a faixa de 06 a 15 anos e 75% para adolescentes de 16 a 17 anos. Na saúde o cumprimento recaisobre o acompanhamento do calendário de vacinação, crescimento e desenvolvimento das crianças de até 07 anos, bem como o pré-natal para gestantes e acompanhamento das nutrizes. Na assistência social, deverá ser cumprida frequência mínima de 85% nos serviços socioeducativos nos casos em que crianças e adolescentes estejam em situaçãode risco ou retirados do trabalho infantil.

Neste caso é estabelecida uma relação de transversalidade entre as políticas focalizadas e as universais, eos beneficiados do programa devem assumir o compromisso com as obrigações que foram integradas entre essas politicas. As condicionalidades foram pensadas visando o combate ao déficit existente na educação e na saúde no contexto das camadas populares.

Ivo (2008) destaca que o controle das condicionalidades gerou críticas e opiniões divergentes e uma das críticas aponta para a possibilidade de estigmatizações, "ao terem de "fazer a prova" da pobreza ou do cumprimento das condicionalidades, o que poderia acabar estigmatizando e (ou) criminalizando as famílias como negligentes, "falsos pobres" ou como incapazes no cumprimento de obrigações cívicas com o Estado"(IVO, 2008, 193).

Embora haja reconhecimento de que as condicionalidades estimulam a melhoria do acesso e permanência na escola, bem como assistência à saúde das famílias beneficiadas, além de servir como pressão para o governo também melhorar esses serviços, os argumentos recaem sobre a constitucionalidade dessa obrigação, tornando sua existência um meio de controle sobre os mais pobres. Para a autora outros elementos são utilizados para fundamentar a crítica tais como a relação entre a obrigatoriedade do cumprimento das condicionalidades e a deficiência institucional ocasionando quebra de contrato.

> Observadas as carências no sistemas público no provimento do ensino básico e da saúde pública, essa condicionalidade pode estabelecer uma relação de não equivalência no "contrato" entre os cidadãos e o Estado, já que ele subsidia a demanda com um desequilíbrio da oferta (qualidade) dos serviços básicos. Obriga o cidadão ao que ele não pode cumprir plenamente, pela própria deficiência institucional. Nesse sentido pode representar uma "quebra de contrato" por parte do governo, já que a obrigação das partes torna-se unilateral. (IVO, 2008,196).

A não associação do programa às políticas estruturais mais amplas é outro argumento

ISSN: 2448-0495

utilizado para a afirmação de que o programa pode cristalizar os pobresna condição de pobres, considerando a não alteração das condições de pobreza, pois ameniza o orçamento doméstico sem garantir segurança alimentar e econômica, "restringindo os objetivos originais do programa, de alcançar "emancipação sustentada"desses indivíduos, viabilizando sua efetiva integração social"(IVO, 2008, 197).

POLÍTICAS SOCIAIS: IMPLICAÇÕES DE GÊNERO

O recorte de gênero talvez seja uma das preocupações mais recorrentes nos estudos e análises que tomam o PBF como objeto de estudo, considerando que as mulheres são o público alvo do programa e o rendimento propiciado por este é percebido como uma contribuição feminina dentro da família. Autonomia e empoderamento das mulheres, são dois conceitos que se tornaram presentes nas análises envolvendo as beneficiárias do Bolsa Família que apontam para a sua positividade. Muitas pesquisas já destacam um crescente poder de decisões, por parte das mulheres, na esfera doméstica (Rego, 2008, 2013, Pires (2009, 2013), (Suárez; Libardoni, 2007), (Ahlert, 2013) (Morton, 2013).

O programa também tornou-sealvo de questionamentos e críticas envolvendo as questões de gênero. O debate recai sobre a vinculação do ser mulher à condição de mãe e dona de casa, reforçando assim posições e papeis tradicionais de gênero, tais como a vinculação da mulher ao espaço privado e as tarefas reprodutivas. Nesse aspecto destaca-se a falta de políticas de ação integrada na promoção de infraestrutura tais como creches e escolas de tempo integral, o que permitiria as condições para entrada no mercado de trabalho, além da falta de acesso à informações e qualificação profissional. Suárez e Libardoni, 2007 falam que as beneficiárias ao desenvolver o seu trabalho diário de forma solitária em bairros ou comunidades isoladas torna-se alvo para o isolamento social, impedindo uma visibilidade na esfera pública.

Ao questionar aos mecanismos que reforçam a vinculação da mulher com a maternidade e as funções ligadas à esfera reprodutiva, desenvolvida pelo PBF, Mariano e Carloto (2009) destacam as atividades extras as quais as mulheres benefiadas são chamadas a participar tais como os grupos de geração de trabalho e renda e grupos de ações educativas. A crítica das autoras recai sobre a "duvidosa potencialidade para a melhoria do bem estar" no caso dos primeiros e "associação às tarefas reprodutivas" no caso dos segundos. Neste caso, responsabilidades ou sobrecarga de obrigações são lançadas à essas mulheres, considerando que a responsabilidades

ISSN: 2448-0495

das condicionalidades ligadas à saúde, educação e assistência social também recai sobre as mulheres.

> Ao ser incluída no PBF, a mulher é tomada como representante do grupo familiar, vale dizer, o grupo familiar é materializado simbolicamente pela presença da mulher. Esta, por sua vez, é percebida tão somente por meio de seus 'papéis femininos', que vinculam, sobretudo, o ser mulher ao ser mãe, com uma identidade centrada na figura de cuidadora, especialmente das crianças e dos adolescentes, dadas as preocupações do PBF com esses grupos de idade. O papel social de cuidadora pode até, em algumas situações, ser desempenhado por outra mulher, como, por exemplo, a avó ou tia da criança ou do adolescente. Contudo, seguirá sendo um 'papel feminino'. Logo, o cuidado preserva, no âmbito do PBF, seu caráter vinculado aos papéis de gênero. Assim, tanto a maternidade (relacionada à procriação e/ou ao papel social de mãe) quanto amaternagem (o cuidado da criança e do adolescente desempenhado por outra mulher, geralmente com vínculo de parentesco, porém sem se designar como sua mãe) são funções focalizadas pelo PBF.(MARIANO E CARLOTO, 2009,P. 904).

Ao estudar os sentidos e significados do Bolsa Família entre as quebradeiras de coco no município de Codó- MA, Ahlert (2013) também questiona as dicotomias produzidas nesses discursos.Mostra que as relações estabelecidas entre as mulheres e o programa envolvem complexidades que não permitem ser apreendidas pelo viés da bipolaridade. O cotidiano das quebradeiras de cocoapresenta elementos que faz a autora falar sobre a indissociabilidade entre as experiências com a política e ou as políticas públicas sociais e outros elementos constituintes da vida dos sujeitos.

> As mulheres, na constatação das quebradeiras entrevistadas, estão mais familiarizadas com o ambiente doméstico, sendo que conhecer e cuidar bem da casa são elementos que ajudam a definir sua identidade. Contudo, não sabem disso porque estão restritas ao espaço doméstico – as quebradeiras, ao valorizarem o doméstico e também trabalharem 'fora' de casa, borram as fronteiras da dicotomia que toma o mundo do doméstico como separado do mundo do público. O que as diferencia dos homens não é elas não circularem amplamente fora do doméstico, mas, diferentemente deles, é elas saberem quais são as prioridades da casa(AHLERT, 2013, p.78).

Enquanto Pires (2013) Identifica as relações e as estruturas familiares da "casa sertaneja" buscando compreender como o PBF interfere na reconfiguração de valores referentes à socialização infantil e à estrutura familiar, Morton*(2013)* toma como referência "a estrutura moral da casa sertaneja", e busca compreender as suas formas de assimilar e transformar os recursos do mundo de fora, focando nos significados que sustentam a recepção do Bolsa família na esfera privada. O autor estuda duas comunidades rurais do sertão da Bahia, e destaca diferenças

ISSN: 2448-0495

em relação a recepção do benefício pelas mulheres mais pobres e mais prósperas. Enquanto as mais pobres destinam os recursos para suprir as necessidades básicas de alimentação, as mais prósperas conseguem se organizar para adquirir bens duráveis. A autonomia feminina, no caso das mais pobres, é questionadapois a margem de poder de decidir o que, e como consumir é pífia.

Entre as mães entrevistadas por Pires (2013) no sertão paraibano, depois das necessidades básicas atendidas, o dinheiro excedente geralmente é reservado aos pedidos dos filhos, aspecto percebido como forma de garantir o estatuto moral da mãe, ou como diz a autora, "o sentimento de dever materno cumprido".

Para Morton a autonomia pode ser percebida quando o consumo com a alimentação advém de outras fontes. Nos dois casos o autor percebe formas de conversões do recurso em objetos de circulação rápida e de longa duração, no primeiro caso encontra-se os alimentos e no segundo os objetos duráveis como móveis e eletrodomésticos. Transformar o dinheiro do Bolsa Família em objetos que circule em longo prazo acaba sendo um grande desafio para as mulheres sertanejas, vistos como elementos de autonomia feminina, mesmo que algumas apelem para o segredo na compra e pagamento de prestações como forma de adquirir um bem durável. Como diz Morton, "o homem entende a independência da mulher por meio do objeto, ou seja, por meio da forma concreta pela qual o valor foi fixado dentro da casa. Para poder fazer uma afirmação dessas, a mulher precisa ter em casa um objeto culturalmente reconhecido para o qual ela pode apontar" (Morton, 2013, p.61).

No entendimento das mulheres, receber o bolsa família envolve uma luta firmada com o Estado, considerando as suas carências diversas – a busca pela inscrição no cadastro único é um exemplo - e o sentido dessa luta é buscada no valor atribuídos à casa e à família, aspectos que permitem a autora pensar além da dicotomia entre o doméstico e o mundo da rua. Quando se referem ao benefício como "ajuda" do governo, esta não é percebida como oposto da efetivação de direitos, não são excludentes, pois nas suas experiências, este faz parte de suas lutas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A focalização e as condicionalidades são entraves para a efetivação dos direitos sociais? Esse é um questionamento que perpassa parte das análises que recaem sobre o Programa Bolsa Família. Longe de respostas conclusivas, as análises lançam luzes para apreender os elementos contraditórios e paradoxais incutidos na proposta, bem como no seus limites especialmente

ISSN: 2448-0495

quando se pensa em sustentabilidade e cidadania. Ivo (2008) nos lembra que ao não possuírem a titularidade de um direito, os beneficiados do Bolsa Família tornam-se vulneráveis pelo caráter flexível da proposta, por não se constituir um direito constitucional dos cidadão.

Mariano (2013) destaca as ambivalências provocadas pela focalização e seletividade do programa destacando a inclusão e exclusão e entre o direito e a necessidade, além dos paradoxos, colocados pelas condicionalidades, entre direito e obrigação.

Pensar sobre uma política social de transferência de renda que toma a mulher como público prioritário, é fundamental atentar para os elementos dessa política que poderá intervir no protagonismo feminino. Uma política social que possa tocar nas desigualdades de gênero necessariamente deverá envolver a aquisição de meios materiais, o que permite a promoção de bem estar, além de desenvolver formas de distribuição de poder no âmbito privado e ampliar ou permitir a participação no espaço público. Como nos alerta Costa(2013), apesar das mudanças atuais que envolvem a condição feminina "muitas mulheres não podem decidir sobre suas vidas, não se constituem enquanto sujeitos, não exercem o poder e principalmente, não acumulam este poder, mas o reproduzem, não para elas mesmas, mas para aqueles que de fato controlam o poder"(p.).

Diante dessa realidade é que o movimento feminista e outros movimentos sociais organizados começam a se utilizar do termo empoderamento "queé o mecanismo pelo qual as pessoas, as organizações as comunidades tomam controle de seus próprios assuntos, de sua própria vida,de seu destino, tomam consciência da sua habilidade e competência para produzir, criar e gerir." A ideia de empoderamento envolve mudanças nas relações sociais a qual o indivíduo está inserido, portanto tocar nessa questão é pensar em formas de mobilizações e ações que permitam promover a afirmação de direitos e redução de desigualdades.

REFERÊNCIAS

AHLERT Martina. **A 'precisão' e o 'luxo': usos do benefício do Programa Bolsa Família entre as quebradeiras de coco de Codó (MA).** Revista Política e trabalho n° 38, 2013.

ARAÚJO, Iara Maria. **Desenvolvimento: uma proposta para a construção da emancipação social**. Rede Mec, UFC virtual, Núcleo Humanas. Fortaleza, 2009.

CAMARGO, Camila. Et al. Perfil socioeconômico dos beneficiários do Programa Bolsa Família: o que o Cadastro Único revela? In: CAMPELO, Tereza; NERI, Marcelo C. (Org) Programa Bolsa Família: uma década de inclusão e cidadania. Brasília IPEA, 2013.

ISSN: 2448-0495

COSTA, Ana Alice. **Gênero, poder e empoderamento das mulheres**. Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher – NEIM/UFBA, 2007.

CEDEPLAR. **Avaliação de Impacto do Programa Bolsa Família.** Sumário Executivo. Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional - Cedeplar/UFMG. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome / SAGI, 2007.

DUPAS, Gilberto. **Economia global e exclusão social**. Rio de Janeiro, Paz e terra, 1996.

IVO, Anete B. L. **Viver por um fio**. Pobreza e Política Social. São Paulo, Annablume, 2008.

LAVINAS, Lena; NICOLL, Marcelo. **Pobreza, transferências de renda, e desigualdades de gênero: conexões diversas.** Parcerias Estratégicas, Brasília, n. 22, junho 2006, p. 39-76.

MARIANO, Silvana Aparecida; CARLOTO, Cássia Maria. **Gênero e combate à pobreza: programa bolsa família**. *Revista Estudos Feministas*,,2009, vol.17, no.3, p.901-908.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE A FOME -**MDS. Programa Bolsa Família- relatório de gestão.** Brasília 2013.

MORTON,Gregory Duff. **Acesso à permanência: diferenças econômicas e práticas de gênero em domicílios que recebem Bolsa Família no sertão baiano.** POLÍTICA & TRABALHORevista de Ciências Sociais, n. 38, Abril de 2013, pp

PIRES, Flávia F. **A casa sertaneja e o Programa Bolsa-Família: Questões para pesquisa.** Política & Trabalho, n. 27, 2009, p. 1-15.

PIRES,Flávia Ferreira. **Comida de criança e o programa bolsa família: moralidade materna e consumo alimentar no semiárido.**Política e TrabalhoRevista de Ciências Sociais, n. 38, Abril de 2013, pp. 123-135.

REGO, Walquiria L. **Aspectos teóricos das políticas de cidadania: uma aproximação ao Bolsa Família.** Lua Nova, n. 73, 2008, p. 147-185.
REGO, Walquíria Leão; PINZANE, Alexandro. **Vozes do Bolsa Família: autonomia, dinheiro e cidadania.** São Paulo, Editora UNESP, 2013.

RESENDE, Anne C. Costa; OLIVEIRA, Ana Maria H. Camilo de. **Avaliando resultados de um programa de transferência de renda: o impacto do Bolsa-Escola sobre os gastos das famílias brasileiras.Estudos Econômicos**, v. 38, n. 2, 2008, p. 235-265.

SENNA, M.C.M. (et. Al.). **Programa bolsa família:** nova institucionalidade no campo da política social brasileira?Rio de janeiro, RJ:Universidade Federal Fluminense (UFF), 2007.

SUÁREZ, Mireya; LIBARDONI, Marlene. **O Impacto do Programa Bolsa Família: Mudanças e Continuidades na Condição Social das Mulheres**. In: VAITSMAN, Jeni; PAES-SOUSA, Rômulo. **Avaliação de Políticas e Programas do MDS** – Resultados – Bolsa Família e Assistência Social, v. 2. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2007. p. 119-162

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

Simpósio Temático 04

Título: Arte e novas tecnologias de difusão da negritude

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

A MUSICALIDADE AFRO-BRAISLEIRA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA LUTA CONTRA O PRECONCEITO

Antonio Flávio Maciel de Souza Júnior[209]
Bas´Ilele Malomalo[210]
Jeannette Filomeno Pouchain Ramos[211]

RESUMO:

Muito se tem debatido na sociedade brasileira sobre temáticas relacionadas à implementação da Lei 10.639/03, que tem como objetivo a inserção do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas. Partindo desta problemática, o objetivo do presente estudo é desenvolver ferramentas pedagógicas na luta contra o preconceito por intermédio da musicalidade afro-brasileira. Dentre as múltiplas formas de expressão da musicalidade escolhemos o *Compact Disc* - CD "Tecnomacumba", de autoria de Rita Benneditto, como um suporte para trabalhar as temáticas da cultura africana e da religiosidade em sala de aula, como forma de possibilitar a produção de um conhecimento plural. Para a realização desse trabalho, a metodologia aplicada foi o estudo bibliográfico e documental. Percebe-se, a partir deste trabalho, a possibilidade de se trabalhar as músicas e religiosidades afro-brasileiras como instrumentos pedagógicos de luta contra o racismo e de construção do conhecimento plural.

Palavras Chave: Musicalidade. Lei 10.639/03. Religiosidade. Ferramenta Pedagógica

[209] (Autor), UNILAB, jrflaviomaciel53@gmail.com
[210] (Co- Autor) , UNILAB, basilele@unilab.edu.br
[211] (Orientadora), UNILAB, ramosjeannette@unilab.edu.br

ISSN: 2448-0495

INTRODUÇÃO

Levando em considerações os debates ocorridos nos últimos anos na sociedade brasileira, sobre temáticas ligadas a Lei 10.639/03 e o campo educacional, percebe-se a necessidade de trabalharmos nas escolas temáticas que valorizem a cultura africana e afro-brasileira, valorizando a arte, dança, culinárias, histórias dos povos africanos, herança cultural, bem como a religiosidade.

Nesse sentido deve-se pensar em estratégias e novas metodologias de ensino que possam despertar nos discentes a curiosidade e o prazer em conhecer e produzir sobre tais temáticas. Conhecimentos esses que possam valorizar e descolonizar saberes construído ao longo da história do nosso país.

O objetivo do presente estudo é desenvolver ferramentas pedagógicas na luta contra o racismo e o preconceito por intermédio da musicalidade afro-brasileira. Dentre as múltiplas formas de expressão da musicalidade escolhemos o *Compact Disc* - CD "Tecnomacumba", de autoria de Rita Benneditto, como um suporte para trabalhar as temáticas da cultura africana e da religiosidade em sala de aula, como forma de possibilitar a produção de um conhecimento plural.

Para a realização desse trabalho, a metodologia aplicada foi o estudo bibliográfico e documental, se apropriando de leituras realizadas, a partir de autores (MUNANGA; GOMES 2006; KILEUY; OXAGUIÃ, 2009; SILVA, 2013), dentre outros e materiais documentais como, sites, entrevistas, textos jornalísticos entorno de músicos e compositores como no caso Rita Benedittо no seu CD intitulado "Tecnomacumba".

Esse trabalho parte do pressuposto que as músicas que trazem elementos da religiosidade de matriz africana na sua composição são uma rica ferramenta pedagógica, que pode auxiliar no trabalhado docente, bem como na implementação da lei 10.639/03, visto que cada canção é composta por uma riqueza de conteúdo.

PROCESSO HISTÓRICO DA CULTURA AFRICANA NO BRASIL

A história do nosso país é marcada por grandes acontecimentos, um deles é a colonização. Esta por sua vez, deixou traços marcantes que ainda hoje perpetua nossa sociedade. O preconceito em relação à herança cultural africana presente no nosso país, é um desses problemas. É fundamental sabermos, que os negros brasileiros de hoje, são descendentes de

ISSN: 2448-0495

africanos que foram trazidos para o Brasil pelo tráfico negreiro, sendo assim, tiveram grande e fundamental importância na cultura do nosso país.

As populações negras trazidas para o Brasil pertenciam a diferentes civilizações e vinham de várias regiões do continente africano. Segundo Odé Kileuy e Vera Oxaguiã (2009, p. 32) "a partir do século XVI até o século XIX, africanos de diversos grupos étnicos e culturais, muitas vezes rivais, foram capturados e trazidos para o Brasil como escravos". É nesse momento que a cultura africana, a religião, os costumes, línguas e hábitos, começam a chegar ao nosso país.

Existem notáveis contribuições dos negros (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 120), na arte visual, na música, na arquitetura, culinária, e no campo da religiosidade. A religião africana presente na sociedade atualmente é, portanto, fruto de todo um processo histórico. Pois mesmo sendo proibidos de viver sua cultura, ao serem trazidos para o Brasil, muitos grupos étnicos de africanos mantiveram e conseguiram preservar o candomblé e a umbanda seus cultos, mesmo estando na condição de escravizados.

Com tanta informação e todo um conhecimento que vem sendo construído por pesquisadores africanos do continente e da diáspora, percebe-se que em pleno século XXI, as religiões africanas como o candomblé e a umbanda, ainda são desqualificadas por termos que evidenciam o preconceito e a intolerância. Essa caracterização se deve a um olhar distorcido por parte de população, que devido à "resistência", não procuram conhecer e acabam reproduzindo mesmo que inconsciente o preconceito e o racismo (MALOMALO, 2014).

RELIGIÃO AFRO-BRASILEIRA E A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

As informações sobre a religiosidade de matriz africana apresentada pela mídia são, muitas vezes, repassadas de forma distorcida. Os veículos de comunicação, tais como a televisão, os jornais, as revistas apresentam geralmente atitudes racistas e de intolerância religiosa em relação aos adeptos de religiões de matriz africanas. Acontecem, no nosso país, casos de agressões verbais e físicas contra os adeptos das religiões afro-brasileiras.

O preconceito é reproduzido cotidianamente, e as religiões como o candomblé e a umbanda - que carregam traços marcantes da herança africana - são geralmente caracterizadas como, feitiçaria, magia negra, coisas do diabo ou "macumba", desqualificando e inferiorizando, a partir desses termos essas religiões.

ISSN: 2448-0495

Segundo o professor, sociologo e estudioso da cultura afro- brasileira e africana, Bas'Ilele Malomalo o sentido perjorativo está ligado:

> [...] Aos grupos dominantes, que destroem a cultura afro-brasileira, ou seus acólitos que se inscrevem, inconsciente ou conscientemente, na mesma lógica. De forma geral, no Brasil, usa-se a palavra macumba para desqualificar as práticas religiosas afro-brasileiras, especialmente do candomblé e umbanda, como se fossem coisas do diabo. É vista, negativamente, como feitiço, isto é, práticas magicas diabólicas. Por isso, é chamada também de magia negra no sentido pejorativo. (MALOMALO, 2014. p. 8)

O termo "macumba" pode reproduzir o preconceito, quando expressado de forma inadequada e percebe-se que o objetivo de tal ação está ligado aos grupos dominantes, que tem o intuito de reproduzir a ideia do colonialismo, ou seja, o de destruir práticas relacionadas à cultura africana, bem como a religiosidades. Nesse sentido se apropriando da leitura feita em Silva, percebe-se que os cultos afro-brasileiros por serem:

> Religiões de transe, de sacrifício animal, de culto a desuses da natureza e por apresentarem geralmente uma ética que não se baseia na visão dualista do bem e do mal estabelecida pelas religiões cristãs, têm sido associadas a certos estereótipos como "magia negra", superstições de gente ignorante, práticas diabólicas etc. (SILVA, 2006. p. 2)

Por muito tempo as religiões de matriz africana foram consideradas e atrasadas e inferiores ao catolicismo, ao protestantismo, ao judaísmo, ao budismo e outras, por conta de todo o preconceito que existe. Ainda hoje continuam a ser vistas com desconfiança por grande parte da população, é nessa perspectiva que se deve entrar em ação o trabalho pedagógico dentro das escolas, como forma de lutar contra o racismo e o preconceito, estabelecer diálogos que possam discutir o respeito à diversidade cultural, bem como a religião nas salas de aula.

Para que isso ocorra é necessário a realização de ações de implementação efetiva da Lei 10.639 /03 nas escolas, visto que elas são espaços de socialização e produção de conhecimento, pensando na formação de um conhecimento plural, que viabilize o respeito as diversas culturas.

A Lei 10639/03 foi assinada pelo ex-presidente da república, Luís Inácio Lula da Silva, em 09 de janeiro de 2003. Com a criação dessa lei, houve uma mudança bastante significativa envolvendo os currículos escolares, alterando as Leis de Diretrizes Bases da Educação Brasileira (LDB).

Essa lei estabelece:

> A obrigatoriedade do ensino da história da África nas redes de ensino no Brasil conforta o universo docente brasileiro com desafios de disseminar, para o

ISSN: 2448-0495

> conjunto da sua população, num curto espaço de tempo, uma gama de conhecimentos multidisciplinares sobre o mundo africano. (WEDDERBURN, 2005, p. 133)

Nesse sentido, é importante que exista uma visão aberta e plural do professor, que ele seja independente dentro da sala de aula, devendo manter uma postura no qual não exista espaço para restrições e preconceitos de caráter religioso. Requer do educador também envolver os educandos em pesquisas, acontecendo, portanto essa ruptura com visões e psturas racistas, etnocêntricas, fruto de uma formação histórico-cultural marcada pelo racismo.

TECNOMACUMBA DE RITA BENNEDITTO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA SALA DE AULA

Trabalhar com temas da cultura africana em sala de aula e principalmente a religiosidade é ainda um pouco complicado, pois o modelo de ensino que ainda hoje se estabelece como único nas escolas é eurocêntrica. Tendo em vista vários desafios encontrados no dia- a – dia escolar, no que se refere ao ensino sobre história e cultura africana, estabelecida pela Lei 10.639/03, deve-se pensar em estratégias e metodologias diferenciadas para trabalhar temas que estejam relacionados ao campo cultural afro-brasileiro e religioso.

Nessa perspectiva, pode-se encontrar na música popular brasileira, uma alternativa pedagógica, lúdica e com grandes conteúdos para serem trabalhada em sala de aula. Para Ana Kátia Alves dos Santos (2011, p. 28), a música é defendida como um dos elementos fundamentais para a formação de crianças. Há diversidade de possibilidades vitais com a música e que devem ser aproveitados por todos.

> A música é uma linguagem universal, ainda que funcione também de forma particular, e por isso ela acompanha o ser humano ao longo de sua existência, além de ser uma das mais importantes formas de medição e comunicação que difunde dimensões diferenciadas em seu contexto, tais como dimensão social, a cultural, a afetiva, a política e a econômica, especialmente no século XXI. O ser humano comunica mensagens e defende posições indenitárias através de sua musicalidade. (SANTOS, 2009, p. 29)

A importância da música dentro da sala de aula está atrelada ao modo de produção de conhecimento e valores que possa romper com o preconceito e ensinar saberes e valores da cultura africana. A música brasileira, especialmente, a música popular com temática afro-brasileira é por sinal, um elemento marcante na concepção da identidade brasileira, mostra-se presente em diferentes momentos de nossas vidas e tem um papel de transmitir valores culturais, contribuindo

ISSN: 2448-0495

assim para uma percepção mais positiva das religiões de matrizes africanas.

No cenário da música popular brasileira no nosso país, encontramos vários interpretes que trabalharam com canções que trazem nas suas letras os orixás, bem como a religiosidade africana.

> A cultura afro-brasileira entrou na moda nos grandes centros urbanos do sudeste, e artistas, nacionalmente reconhecidos, como Caetano Veloso, Gilberto Gil, Maria Bethânia, Vinícius de Moraes, Edu Lobo, Carlos Lira, Martinho da Vila, Clara Nunes e outros, em geral ligados ao candomblé e à umbanda, divulgaram nacionalmente os nomes e as lendas dos orixás. (SILVA; AMARAL. p. 206)

Existem atualmente vários artistas que ainda trabalham com a musicalidade do ponto de vista da religiosidade de matriz africana, bem como o culto aos orixás. Nesse cenário musical, encontramos Rita Ribeiro que agora é Rita Benneditto, Zeca Baleiro, Caetano Veloso, Maria Betânia dentre outros.

Essas canções podem ser usadas como instrumento de resistência contra atitudes racistas que minam a implementação efetiva da Lei 10639/03 nas escolas, pois com elas é possível ensinar, conscientizar e até mesmo apresentar as religiões para qualquer segmento presente na sociedade. O disco "tecnomacumba" de autoria de Rita Benneditto propõe justamente isso e, além disso, possibilita a quebra de barreiras impostas pelo preconceito e racismo, nos possibilitando conhecer os saberes, valores e as estéticas negras do nosso país.

Ritta Benneditto nasceu no Maranhão na cidade de São Benedito do Rio Preto, no dia 13 de junho de 1966. Seus primeiros contatos com a **música foram por influência do seu pai, que era músico. É autora de vários discos e é dona de uma carreira de sucesso hoje no Brasil.**

> Sou de uma família grande. Meu pai era músico, e havia uma tradição de músicos na família. Mas ninguém tinha pretensão de ser artista, ou se teve foi boicotado pelas estruturas da vida. Algo que poderia ter acontecido comigo se eu não fosse tão teimosa. Já trazia na veia esse DNA musical da família. Sou de uma família de 11 irmãos, meus pais nunca pensaram que eu pudesse viver da minha arte. Não me incentivaram por uma questão de prevenção, não para me boicotar. E eu fui contra essa corrente, foi nesse momento que deu o clique. (SAMBA NA GAMBOA, 2012 - Entrevista)

A cantora *tornou-se mais popular ao apresentar um projeto inovador, que é resultado de uma intervenção cultural, o "Tecnomacumba".* O CD é composto por quatorze faixas, de compositores diferentes, entre eles Caetano Veloso, Gilberto Gil, Jorge Ben Jor, Dorival Caymmi, Wilson Moreira, Gerônimo, etc.

ISSN: 2448-0495

> Comecei a fazer pesquisa no cancioneiro brasileiro, de compositores que bebem na fonte da religiosidade africana. Vi que dá para fazer sete Tecnomacumbas (risos). Então eu selecionei canções populares e incluí pontos típicos de terreiros, que são mantras, cânticos que são cantados nos terreiros de Candomblé e Umbanda. E toda arregimentação da banda, deu muito certo. E eu fui buscar "Rainha do mar", de Dorival Caymmi, um clássico, "É d'Oxum", de Gerônimo - Vevé Calazans, outro clássico. "Deusa dos Orixás", um grande sucesso com a Clara Nunes, peguei Jorge Benjor, "Domingo 23", "Oração ao tempo", que é uma coisa linda de Caetano Veloso e "Jurema", que já existia. Fui montando todo o repertório com essas canções. (MUNIZ, 2011, p. 1)

A artista buscou citações e referências tiradas em pontos de terreiro, dividindo pelos santos consagrados, ou seja, foi atrás de compositores que bebem na fonte da religiosidade africana, a partir daí que se percebe a riqueza em conteúdo que o disco possui, sendo que esse, deve ser levado a sala de aula, para que possa servir de recurso pedagógico, que auxilie os professores a trabalharem com temáticas referentes às religiões africanas, quebrando assim como o modelo eurocêntrico de ensino, que segundo Leoni (2011, p. 136), afirma.

> No âmbito educacional, ficamos por muito tempo restrito apenas com contribuições dos africanos nas danças, ritmos e comidas. Algumas informações passadas nos livros nas escolares, fruto da mentalidade europeia dominante, firmava que o continente americano recebeu escravos negros, pagãos animistas, sem cultura, primitivos, que vieram como força de trabalho e valor mercantil para as lavouras de cana de açúcar e de café.

Devemos perceber, que existem várias contribuições africanas na raiz cultural do nosso país, e estas devem ser valorizadas no âmbito educacional e posterior a isso, serem valorizadas na sociedade. É nessa perspectiva, se encontra o papel do professor, que será montar estratégias de ensino, a partir do CD, para produzir conhecimentos dentro do ambiente escolar, estará também ligado ao método que ele utilizará para apresentar essa música. O CD deve-se ser usado como uma ferramenta pedagógica de apoio ao professor, auxiliando no desenvolvimento da aula e nas discussões.

Deve-se ainda trabalhar de acordo com a proposta estabelecida pela Lei 10.639/03, de formação interdisciplinar, lúdica e política antirracista, utilizando as músicas que compõem o CD, pois as, como faz observar Leoni (2011), as letras dos cantos ligados à cultura afro-brasileira, podem ser importantes fontes de pesquisas em sala de aula, para se conhecer a história dos povos africanos, assim como a religiosidade.

Cada educador poderá desenvolver um trabalho buscando a produção de um conhecimento plural, transformador, que respeite a diversidade cultural, compreendendo o papel da escola, do indivíduo e da cultura em si, no processo de construção de um país onde cada qual

ISSN: 2448-0495

respeite o próximo de acordo com suas ideologias e práticas culturais.

CONCLUSÃO

O conhecimento que se tem em relação à cultura e a religiosidade de matriz africana atualmente e bastante distorcida, e cabe à escola como local de ensino e aprendizagem tentar reverter esse quadro. Não que a escola tenha total responsabilidade para mudar ideias historicamente construídas, mas é a partir desses ambientes educativos que começa a se pensar e a entender sobre as questões que envolvem esse universo da cultura africana, bem como a religiosidade, que ainda hoje comporta uma carga pesada como resultado do racismo e preconceito.

Nesse sentido é que se faz necessário a formação de professores numa perspectiva intercultural e antirracista como sugere a Lei 10639/06 e as Diretrizes curriculares nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004).

Caberia ao professor envolvido com a interculturalidade crítica e a luta antirracista, familiarizar-se com os saberes, valores e as estéticas que a cultura afro-brasileira e africana oferecem ao mundo. De modo particular, apropriar-se do CD “Tecnomacumba” na sala de aula, envolver os alunos em pesquisas, conhecer os compositores e cantores negros e não negros que trabalham com as temáticas das religiosidades afro-brasileiras, e a partir disso, construir ferramentas pedagógicas que possibilite a desconstrução de preconceitos construídos por muitos anos na sociedade.

É importante ainda frisar, que todo o conhecimento produzido deve ser repassado e disseminado na escola, em momentos de culminâncias, gincanas, bem como na comunidade em geral e que o professor se mostre interessado e busque conhecer e repassar para os discentes de forma que esse conhecimento possa de fato romper com os desafios e os preconceitos existentes na sociedade.

ISSN: 2448-0495

REFERÊNCIAS

AMARAL, Rita & SILVA, Vagner Gonçalves da. Foi conta para todo canto: As religiões afro-brasileiras nas letras do repertório musical popular brasileiro. *Afro-Ásia*, n°. 34, pp: 189-235, 2006. Disponível em: <http://www.afroasia.ufba.br/edicao.php?codEd=87.>. Acessado em 06 dez. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: MEC/SEPPIR, 2004.

LEONI, Heloisa Helena Campos. Musicalidade Afro-Brasileira: Construção de objetos sonoros e instrumentos musicais, material de apoio a implementação da lei 11.769/08. In: SANTOS, Ana Katia Alves dos; BATISTA, Hildonice de Souza. **A música na educação básica: Material de apoio à implementação da lei 11.769/08.** Salvador: UFBA, 2011.

KILEUY, Odé & OXAGUIÃ, Vera. **O Candomblé bem explicado (nações bantu, ioruba e fon).** Org. Marcelo Barros. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

MALOMALO, Bas'Ilele. **Religiosidades afro-brasileras em Solano Trindade: macumba, voluntad de amar.** 2014; em prelo.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **Para entender o Negro no Brasil de Hoje: história, realidades, problemas e caminhos**. São Paulo: Global/ Ação Educativa, 2006

MUNIZ, Diego. CANDIDO, Felipe. RODRIGUES, Mariana. **Rita Ribeiro quer levar Tecnomacumba para o mundo**. Março de 2011. Disponível em:< http://www.saraivaconteudo.com.br/Entrevistas/Post/10544>. Acessado em: 23/07/2014
Samba na Gamboa (2012). Zeca Baleiro e Rita Benneditto. TV Brasil. Disponivel em: <http://tvbrasil.ebc.com.br/sambanagamboa/episodio/zeca-baleiro-e-rita-benneditto>. Acessado em: 23 jul. 2014.

SANTOS, Ana Katia Alves dos. Mediação curricular dos (as) coordenadores (as) pedagógicos (as) junto aos educadores em música. In: SANTOS, Ana Katia Alves dos; BATISTA, Hildonice de Souza. A música na educação básica: Material de apoio à implementação da lei 11.769/08. Salvador: UFBA, 2011, p. 27-33.

WEDDERBUN, Carlos Moore. Novas bases para o ensino da história da África. In: BRASIL. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal n. 10639/03.** Brasília: MEC/SECAD, 2005, p. 133-166.

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

PROJETO CRIANÇARTE

Emerson de Melo Freitas
IFCE/ campus Acaraú
instrutormilonga@hotmail.com

RESUMO:

O constante envolvimento de jovens com atividades ilícitas tem causado enormes danos em diversos setores da sociedade, principalmente nas camadas sociais de baixa renda. Na tentativa de diminuir esta alarmante situação o projeto CRIANÇARTE vem promover o desenvolvimento sócio-cultural-esportivo de crianças carentes de 5 a 12 anos de idade que residem no entorno do IFCE/ campus Acaraú, através da prática da Capoeira e suas diferentes manifestações. Utiliza-se a capoeira metodologicamente como instrumento pedagógico em suas diferentes manifestações prático-teóricas: arte, luta, dança, jogo, músico-instrumental, historicidade e literatura sem esquecer sua contribuição para o fortalecimento da cultura afro-brasileira e educação das relações étnico-raciais dentro e fora do ambiente escolar. Tal projeto teve seu início em Janeiro de 2015 e atende atualmente 15 crianças nas dependências do IFCE no campus da cidade de Acaraú, todas as terças e quintas das 15 às 16hs perfazendo duas horas semanais.

Palavras-chave: Capoeira; Cultura; Educação

ISSN: 2448-0495

BREVE HISTÓRICO DO PROJETO CRIANÇARTE

Desenvolvido pelo grupo de capoeira Pura Arte, o projeto tem como premissa a promoção e o desenvolvimento social e humano de crianças e adolescentes provenientes de comunidades carentes ou em situação de risco social através da arte capoeira. O preocupante cenário de degradação social, associado ao constante envolvimento de jovens com atividades ilícitas, vem causando enormes danos em diversos setores da sociedade, principalmente nas camadas sociais de baixa renda. Buscando diminuir esta alarmante situação, este projeto funciona como uma poderosa ferramenta pedagógica proporcionando a melhora da auto-estima e a ampliação dos conceitos de cidadania, direitos humanos, democracia, ética e outros valores universais importantes na consolidação do caráter do ser humano. Mais do que oferecer aulas gratuitas de capoeira, palestras e oficinas que promovam a formação sócio-cultural-esportivo, este projeto visa à construção de um modelo de inclusão justo e igualitário.

Especificamente, o Projeto CRIANÇARTE realizado na cidade de Acaraú nas dependências do campus do Instituto Federal do Ceará (IFCE), apresenta-se como alternativa pedagógico-cultural em detrimento a atividades ilícitas e a evasão escolar, uma vez que um dos pré-requisitos para participar do projeto é estar matriculado na rede pública municipal de ensino, ou seja, utiliza-se a capoeira como atrativo para manter crianças ocupadas dentro e fora das escolas, na tentativa de minimizar algumas vulnerabilidades sociais. Tendo como objetivo promover o desenvolvimento sócio-cultural-esportivo de crianças carentes de 5 a 12 anos de idade que residam no entorno do IFCE/ Campus Acaraú, através da prática da Capoeira e suas diferentes manifestações.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Com base na Lei Nº 10.639/03, que versa sobre a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas redes públicas e particulares de educação, no princípio de ações educativas de combate ao racismo e discriminações e nas providências que os sistemas de ensino e os estabelecimentos de Educação Básica ao Ensino Superior devem realizar (BRASIL, 2004), de acordo com o artigo 2° em seus incisos 1° e 2° da RESOLUÇÃO Nº 1, de 17 de junho 2004 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira (BRASIL, 2004) e tendo a Capoeira como patrimônio cultural imaterial da humanidade (UNESCO, 2014). Sendo esta uma

ISSN: 2448-0495

> "manifestação cultural que se caracteriza pela sua multidimensionalidade, sendo ao mesmo tempo dança, luta e jogo. Ainda que alguns praticantes priorizem ora sua face cultural, seus aspectos musicais e rituais, ora sua face esportiva, a luta e a ginástica corporal, a dimensão múltipla não é deixada de lado" (BRASIL, 2007 p. 11).

A capoeira mostra-se como um importante instrumento pedagógico em suas diferentes manifestações prático-teóricas, onde segundo PETIT (2015, p. 99) "envolve, além da dança-luta, o canto, o toque de instrumentos, a poesia, a memória, a fabricação de instrumentos e os valores de conduta próprio da africanidade" não esquecendo também sua contribuição para o fortalecimento da cultura afro-brasileira tanto no Brasil como no exterior, tendo indiscutivelmente no caráter educativo da prática da capoeira sua contribuição como elemento chave na inclusão social e formação de cidadãos íntegros e promotores de atitudes e valores igualitários em nossa sociedade. Pois,

> "se nossa sociedade é plural, étnica e culturalmente, desde os primórdios de sua invenção pela força colonial, só podemos construí-la democraticamente respeitando a diversidade de nosso povo, ou seja, as matrizes étnico-raciais que deram ao Brasil atual sua feição multicolor composta de índios, negros, orientais, brancos e mestiços" (MUNANGA, 2005 p. 16).

Para Miranda, C. e Rosa, M (2014, p. 150) "a realidade multicultural brasileira é a justificativa para defesa de propostas que possam por em cena a questão da diferença que nos constitui como país de forte expressão afrodescendente e indígena". Para Oliveira et. al. (2009, p. 180) "à sociedade e ao poder público, cabe reconhecer que a capoeira, como prática política e mobilização sócio-cultural, sempre consistiu em uma forma autônoma de ação afirmativa para a identidade negra no Brasil".

METODOLOGIA

O projeto CRINÇARTE teve seu início em Janeiro de 2015 e atende atualmente 15 crianças nas dependências do IFCE no campus da cidade de Acaraú, todas as terças e quintas das 15 às 16hs perfazendo duas horas semanais. As atividades que são desenvolvidas no atendimento às crianças inclusas no projeto acontecem utilizando-se da capoeira como instrumento pedagógico nas suas interfaces teórico-prática, explorando suas diferentes manifestações como: dança, jogo, esporte, musicalidade, luta, poesia, arte.

Para tal, a metodologia compreende-se de atividades lúdicas no início ou final da aula, entendendo que o próprio jogo da capoeira e outros movimentos a serem ensinados já manifestam esta ludicidade, a repetição dos movimentos mediante imitação do professor também é parte desta

ISSN: 2448-0495

metodologia utilizada ainda que na prática dos movimentos básicos da capoeira utiliza-se de nomes com origem na natureza, assim as crianças serão estimuladas a criar e recriar seus movimentos partindo de estímulos auditivos e visuais por parte do professor, a contação de estórias relacionadas às vivências e acontecimentos históricos da cultura africana e afro-brasileira aproxima as crianças a uma contextualização importante, direcionando estas ao entendimento da capoeira como parte integrante de um movimento cultural mais amplo. Esta amplitude histórico-conceitual consolida-se através da prática de outras manifestações que estão dentro do planejamento pedagógico como: o maculêlê, o samba-de-roda, a puxada-de-rede, o tambor de crioula, favorecendo assim a que as mesmas possam apropriar-se e defender um patrimônio histórico cultural brasileiro que muitas vezes é pouco conhecido, esquecido ou mesmo renegado por conta de suas raízes negras.

Também será ensinado a musicalização da capoeira mediante o ritmo das palmas que seguem na circularidade da roda de capoeira, o toque dos instrumentos que compõem o que se convêm chamar na linguagem da capoeira de bateria: berimbaus, atabaques, pandeiros, agogô e reco-reco e o canto das músicas de capoeira com a ritimicidade do conjunto no entendimento dos tipos de toque e jogo de acordo com os estilos (angola e regional). Com a progressão da aprendizagem sempre são realizadas as rodas de capoeira em sua formação completa, entendo que somente através do dinamismo da roda de capoeira é que se evidencia na prática todo o conjunto de atividades já aprendidas e onde o Corpo-Dança Afroancestral (PETIT, 2015) das crianças são estimulados pela diversidade de participação das mesmas, sendo também o momento de manifestação maior da cosmovisão africana.

Todo o processo de ensino-aprendizagem está dividido por semanas, sendo 28 no total, durante todo o período são ensinadas e praticadas as técnicas da capoeira (ginga, golpes, esquivas, roles, fintas e floreios). Na sequência da primeira, segunda e terceira semanas foram realizados jogos e brincadeiras, contação de estórias e musicalização respectivamente, repetindo-se na mesma sequência continuamente como reforço da aprendizagem por semana. A partir da oitava e nona semanas foram acrescentadas as outras manifestações artísticas- culturais de raízes africanas que sempre caminham junto com a capoeira (maculêlê, samba de roda e puxada de rede), assim como também as realizações das rodas de capoeira. O projeto terá sua culminância com um evento de capoeira chamado de “BATIZADO” onde todas as crianças receberão sua graduação e serão reconhecidos pelos seus pares no mundo da capoeira pelo apelido dado pelo seu professor e consolidado durante este período de atividades do projeto.

ISSN: 2448-0495

A Tabela 1. apresenta o resumo da metodologia elaborada para iniciação na capoeira das crianças que fazem parte do projeto CRIANÇARTE no IFCE/campus Acaraú.

Tabela 1. Metodologia para iniciação na capoeira – Projeto CRIANÇARTE.

HABILIDADES DA CAPOEIRA		SEMANAS																									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
GOLPES	FRONTAIS	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	RODADOS			■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
ESQUIVAS		■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
FLOREIOS				■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
FINTAS						■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
RÔLES					■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
JOGOS E BRINCADEIRAS		■				■				■				■				■				■				■			
CONTAÇÃO DE ESTÓRIAS			■				■				■				■				■				■				■		
MUSICALIZAÇÃO				■				■				■				■				■				■				■	
OUTRAS MANIFESTAÇÕES ARTÍSTICAS								■				■				■				■				■				■	
APRESENTAÇÕES									■				■				■				■				■				■

DESAFIOS E PERSPECTIVAS

DESAFIOS

Desde o início até a data atual, as crianças que frequentam o projeto, em sua maioria, são os filhos dos servidores, estudantes do IFCE mais outras crianças que foram convidadas pelas anteriores. Quando a criança inicia sua participação no projeto ela recebe uma ficha de inscrição, na qual tem adicionado um anexo com um termo de anuência a ser preenchido e assinado pelos seus pais, dando ciência sobre a participação de seu filho, bem como assumindo o compromisso de se responsabilizarem pelo transporte das mesmas até a instituição, além de outras necessidades quando

ISSN: 2448-0495

necessário. O IFCE se localiza um pouco afastado, por isso houve uma primeira tentativa de firmar parcerias com as escolas localizadas nas imediações, assim como o CRAS, mas o retorno foi muito tímido por parte dessas instituições, ou seja, não foram desenvolvidas até o presente momento ações de incentivo à participação das crianças dessas instituições no projeto. Outro desafio a ser enfrentado é o aporte financeiro ao projeto, necessário para seu bom funcionamento, tendo em vista que o público do projeto é de baixa renda. Várias possibilidades estão sendo buscadas como a aquisição de bolsa de extensão, vinculada ao próprio IFCE, submissão do projeto a agências de fomento e financiamento do setor privado.

PERSPECTIVAS

A relevância do projeto CRIANÇARTE está na aproximação do IFCE/Campus Acaraú junto às comunidades carentes de seu entorno através da realização de atividades artístico-culturais que tenham a capoeira como instrumento pedagógico, ademais que os familiares dessas crianças atendidas possam perceber no IFCE uma entidade pública de ensino vinculado à comunidade.

A integração das crianças atendidas pelo projeto nas escolas públicas municipais e comunidade as quais estas pertencem, favorecerá a confraternização e harmonia social através de apresentações das atividades desenvolvidas no projeto nos espaços referentes acima, possibilitando uma reflexão sobre como as relações étnico-raciais e diversidade cultural estão sendo planejadas, estimuladas e vivenciadas nestes espaços sociais de formação humana.

A compreensão dos temas ligados à capoeira de maneira lúdica e eficaz onde as crianças possam sentir-se acolhidas em um ambiente promotor de igualdade e fraternidade em contexto de diversidade entre os participantes, ajudando-as na contextualização de ações, atitudes e valores em suas atividades cotidianas, facilitará na conscientização por parte das crianças envolvidas no projeto sobre a importância da valorização de nossa cultura popular de raízes africanas e preservação da identidade nacional, assim como a promoção de inclusão social através do distanciamento dos mesmos de atividades ilícitas e melhoria da auto-estima.

ISSN: 2448-0495

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Dossiê: Inventário para registro e salvaguarda da capoeira como patrimônio cultural do Brasil.** Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Dossi%C3%AA_capoeira.pdf > Acesso em: 10 de mar. 2015.

_____. **LEI Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm> Acesso em: 10 de mar. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil**. Brasília: MEC/SECADI, UFSCar, 2014. Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/Histria%20e%20cultura%20africana%20e%20afro-brasileira%20na%20educao%20infantil.pdf > Acesso em 10 de mar. 2015.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Promoção de Políticas da Igualdade Racial**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, 2004.

Capoeira torna-se Patrimônio Imaterial da Humanidade. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/about-this office/single%20view/news/capoeira_becomes_intagible_cultural_heritage_of_humanity/#.VcJfB_lVgaC> Acesso em: 10 de mar. 2015.

Corpo, movimento e ludicidade: a capoeira como brinquedo em Gabriel Ferreira. Ensaio produzido para este livro, tendo como base a Série intitulada “Capoeiragem” que o artista tem apresentado em diversas exposições de Salões de Arte no Brasil, desde 2002. In: OLIVEIRA, J. Pires de. e LEAL, L. A. P. (Orgs.) Capoeira, identidade e gênero: Ensaios sobre a história social da Capoeira no Brasil. Salvador: EDUFBA, 2009.

MIRANDA, C. e ROSA, M. **Igualdade étnico-racial na sala de aula: práticas interculturais em uma escola pública do município de Duque de Caxias-RJ.** In: GOUVÊA, F. C. F.; OLIVEIRA, L. F.; SALES, S. R. (Orgs.). Educação e Relações Étnico-Raciais: entre diálogos contemporâneos e políticas públicas. Brasília: De Petrus et Alii, 2014. Disponível em: <http://cursos.ufrrj.br/posgraduacao/ppgeduc/files/2015/03/Miolo_Educacao_e_Relacoes_Etnico-raciais.pdf > Acesso em: 10 de mar. 2015.

MUNANGA, K. (Org). **Superando o Racismo na escola**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2. Ed. Brasília: MEC/BID/UNESCO, 2005.

PETIT, S. H**. Pretagogia: Pertencimento, corpo-dança afroancestral e tradição oral africana na formação de professoras e professores – Contribuição do legado africano para a implementação da lei n° 10.639/03. Fortaleza**: EdUECE, 2015.

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo

ISSN: 2448-0495

O APORTE DO PROJETO REVISITANDO A INTELECTUALIDADE, MISTICISMOS E LIDERANÇA DE PERSONALIDADES NEGRAS DA NOSSA HISTÓRIA: O CONHECER ATRAVÉS DE EXPOSIÇÃO

Erivana D'Arc Daniel da Silva Ferreira[212]
Maria Virlândia de Moura Luz[213]
Francisco Ronce Dias[214]
Francisca Geane Marques Pinheiro Santos[215]
Jaqueline dos Santos Gonçalves[216]

RESUMO:

O artigo descreve projeto fruto da aproximação e espírito de pertencimento dos servidores Técnicos Administrativos do IFCE/Campus Juazeiro do Norte na temática do Evento VI Artefatos da Cultura Negra. Objetiva apresentar logística do projeto e contribuição no evento supracitado. A metodologia parte do chamamento e envolvimento dos servidores por meio de pesquisa e levantamento bibliográfico de personalidades negras; criação de diretrizes de responsabilidade aos participantes e esquema exequível de viabilidade do projeto distribuídos em etapas, a saber: lançamento de convite para participação no projeto; definição e seleção das personagens para cada participante; logística da exposição e distribuição de tarefas. Percebe-se que a temática em conjunto com o desejo de participação na programação do evento, provoca motivação nos servidores da instituição, bem como no aprofundamento de pesquisas sobre tais personalidades, além da valorização de estudos específicos e acadêmicos regionalizando a cultura negra. Portanto, este trabalho se destaca por agregar pesquisadores e estudiosos a debates e discussões relativas ao desconhecimento de pessoas negras que por suas características singulares quer pela intelectualidade, misticismo e ou espírito de liderança transformaram a sua história e a de outros.

Palavras-chave: Personalidades Negras. Exposição. Intelectualidade. Misticismo. Servidores Técnicos Administrativos do IFCE.

[212] IFCE/Campus Juazeiro do Norte – erivanadarc@gmail.com
[213] IFCE/Campus Juazeiro do Norte – virlandialuz@gmail.com
[214] Universidade Federal da Cariri – fd97054@gmail.com
[215] IFCE/Campus Juazeiro do Norte – francisca.geane@ifce.edu.br
[216] IFCE/Campus Juazeiro do Norte – jaqueline_goncalves@yahoo.com.br

ISSN: 2448-0495

APRESENTAÇÃO

Este trabalho se materializa por meio de recortes do projeto em andamento sob o título "Revisitando a intelectualidade, misticismos e liderança de personalidades negras da nossa história: o conhecer através de exposição", com a finalidade de disseminar práticas de propagação da negritude relativas à imagem, fatos e feitos na história.

A apropriação do projeto supracitado se molda em agregar pesquisadores e estudiosos a debates e discussões relativos ao desconhecimento de pessoas negras que partindo do seu individual se tornaram evidentes em suas comunidades e fora das mesmas, quer por suas características singulares quer pela sua intelectualidade, seu misticismo e/ou seu espírito de liderança. Face ao expoente, faz-se necessário afirmar que tais personalidades contribuíram com seu tempo e direcionaram impactos para toda a história.

O projeto, como parte da programação do VI Artefatos da Cultura Negra que será sediado na URCA, IFCE/Campus Juazeiro do Norte, UFCA dentre outras entidades, no período de 31 de agosto a 04 de setembro de 2015, fará parte da logística do dia 01 de setembro que acontecerá no IFCE/Campus Juazeiro do Norte, cuja característica principal será o convite aos participantes do evento a conhecer algumas personalidades negras, através de exposição no Campus.

Este trabalho tem como objetivo principal descrever a logística e a contribuição do projeto no que se refere aos objetivos do mesmo expor imagens de personalidades negras que deixaram sua marca na história brasileira. Tal objetivo é subsidiado pelos seguintes objetivos específicos: reunir pesquisadores do IFCE Campus Juazeiro do Norte para discutir a temática; motivar a participação de servidores do IFCE – Campus Juazeiro do Norte no VI Artefatos da Cultura Negra; individualizar imagem de personalidades negras da nossa história; identificar e apresentar fatos e histórias das figuras negras expostas neste trabalho; levantar discussões e debates sobre as figuras históricas apresentadas; compartilhar informações e disseminar conhecimento acerca da temática.

Nesse contexto, mostra-se como problemática a busca do porquê existe o desconhecimento de heróis de nossa história. Conhecer o passado traz pertinentes reflexões no presente e possibilidades de poder escrever nova história dando os créditos certos a quem de direito.

ISSN: 2448-0495

De forma geral, quando nos deparamos com questões que muitas vezes a história por algum motivo se ausenta em afirmar ou registrar fica demonstrado que estabelecer conexões com estes diferentes tempos resulta em envolvimento com o apresentado hoje e a melhoria do porvir. O projeto se justifica pelo reconhecimento e conscientização de pertencimento a nossa história. Torna-se evidente que a proposta da exposição ganha importância pelo contexto a ser apresentado – Instituição de Ensino.

REFERENCIAL TEÓRICO

O resgate da nossa história implica, sobretudo, em estudos a respeito de pessoas que abdicaram, compartilharam, contribuíram, conquistaram e mudaram contextos sociais, culturais, políticos de seu tempo.

De certa forma a superação e o inconformismo marcam as vidas de personagens de nossa história. Contextualizando temos: Antonio Francisco Lisboa, considerado um dos maiores artistas barrocos do Brasil, mudou a história da arte no Brasil. Antes dos 50 anos, é detectada uma doença grave degenerativa, que lhe deforma e atrofia o corpo e os membros, o que originou o famoso apelido, Aleijadinho. Aos poucos, foi perdendo o movimento das mãos e dos pés e para trabalhar pedia ao seu ajudante que amarrasse as ferramentas no seu braço (ITAUCULTURAL, 2015).

Outro exemplo é o Beato José Lourenço, que movido pela devoção ao Padre Cícero chegou ao Juazeiro do Norte/CE onde começou sua trajetória cristã, tornando-se um grande líder comunitário. Foi perseguido e preso. Aconselhado pelo Padre Cícero Romão Batista começou sua peregrinação em favor dos pobres. Sua missão foi árdua e de grande coragem em defesa desta classe oprimida e tão necessitada de uma vida mais digna e segura. Implantou o Caldeirão de Santa Cruz na cidade do Crato, onde acolhia a todos que fugiam da seca nordestina e da escravidão trabalhista em busca de abrigo. Devido sua popularidade, foi perseguido e a comunidade Caldeirão foi destruída (LOPES, 1991).

A história de Carolina Maria de Jesus também aponta uma realidade que ganha destaque. De família extremamente pobre, trabalhou desde muito cedo para auxiliar no sustento da casa. Frequentou a escola apenas por dois anos. Mulher pobre, negra, semianalfabeta e mãe solteira tinha fascínio pelos livros, tornando-se mais tarde escritora, descoberta pelo jornalista Audálio Dantas. Ela escreveu o livro Quarto de Despejos, que vendeu mais de 100 mil

ISSN: 2448-0495

exemplares. Durante sua vida escreveu diários, contos, poemas, romances, músicas que retratavam sua vida cotidiana e de sua comunidade. Suas obras instigam a reflexão crítica acerca das desigualdades sociais, preconceito e problemas políticos. (MACIEL, 2014; MEIHY, 1998)

Nesse contexto, Santos (2009) ressalta que em várias situações a história de personagens negras, tidas como heróis e heroínas, está imbricada à luta geral da população negra em contraposição ao escravismo e a outras várias formas de racismo e preconceitos presentes na sociedade brasileira.

Assim, nota-se que as histórias das personagens negras até então descritas levanta reflexões de contexto e conjuntura de posicionamentos partindo do individual e revelando posturas que merecem ser dialogadas nos mais diversos momentos e lugares, educacionais ou culturais. Atualmente a lei que trata da aplicação do estudo da história e cultura afro-brasileira na escola vem tentando se concretizar. Nesta vertente Castilho (2008, p. 12) enfatiza que "O sistema educacional brasileiro é mono-cultural, eurocêntrico que negou a visão de mundo da matriz africana." O autor ainda alerta que nas escolas o preconceito contra o negro pode ser notado até nos livros didáticos, sendo deles omitidos imagens e ilustração de pessoas negras e afirma que quando aparecem são mostradas em situação social inferior e estereotipada, reforçando assim características preconceituosas e marginalizadas (CASTILHO, 2008)

É preciso acentuar que as instituições de educação podem alavancar o ensino e a disseminação de estudos relativos a temáticas como: a diversidade cultural existente no País, o potencial dos afrodescendentes, sua cultura, seus costumes, o reconhecimento de fatos e feitos registrados na nossa história, enfim, a rica herança deixada ao longo desses anos. Desse modo, Santos (2009) afirma que há muitas personagens negras no anonimato na história brasileira, fato que atribui ao racismo. (GROSS, 2009, p. 225), corrobora com esse pensamento: "A invisibilidade é tida como a pior forma de racismo".

Portanto, parece acertado que a trajetória de pessoas que contribuíram de alguma forma nas suas comunidades perpassa através do tempo de modo que o aprendizado que se constrói se mostra de uma riqueza singular no nosso cotidiano, descortinando os porquês do hoje em relação às culturas que temos, aos costumes, a jornada percorrida em busca de uma sociedade mais igualitária e justa.

ISSN: 2448-0495

METODOLOGIA

O presente trabalho propõe realizar exposição de banners com personalidades negras no VI Artefatos da Cultura Negra. Tal exposição acontecerá nas dependências do IFCE/Campus Juazeiro do Norte em 1º de setembro de 2015, quando ao longo do dia serão emitidos convites aos participantes internos e externos do evento para conhecer e reconhecer personalidades negras regionais, nacionais e internacionais.

Vale destacar que o projeto se originou em reuniões compostas pela comissão de organização do evento do Campus do IFCE de Juazeiro do Norte, que conta com docentes, discentes e técnicos administrativos que estão contribuindo com a logística do evento. Nas reuniões, percebe-se que o evento convida a todos a se fazerem pertencente deste por meio de arranjos que dissemine informações e agregue valores aos participantes e adeptos da temática.

É preciso ressaltar que o Projeto envolve de forma efetiva em sua viabilidade aproximadamente vinte e cinco servidores do IFCE Campus Juazeiro do Norte, que interagem através de pesquisas, conhecimentos profissionais e formações acadêmicas além de outros atributos e saberes com a finalidade de dialogar sobre a temática: conhecimento e reconhecimento de personalidades negras relativo à intelectualidade, misticismo e ou seu espírito de liderança. Para tanto, uma lista de personalidades negras foi descrita enfatizando o regional, nacional e internacional, dentre os quais:

Beata Maria de Araújo; Beato José Lourenço; Luiz Gonzaga; Francisco José do Nascimento (Dragão do Mar); Antônio Aniceto; Machado de Assis; Zumbi dos Palmares; Cruz e Souza; Aleijadinho; Luíza Mahin; André Rebouças; Cruz e Souza; Aqualtune; Mãe Menininha do Gantois; Quintino Cunha; Tereza de Benguela; Carolina Maria de Jesus; Nelson Mandela; Chiquinha Gonzaga; Alberto Nepomuceno; Antônio Bezerra; Capistrano de Abreu; Antônio Rodrigues Ferreira; Gustavo Barroso; Bezerra de Menezes; Emiliano Queiroz; Manuel Olimpio Meira; João Brígido; Jovita Feitosa; Rosa Parks; Jackson do Pandeiro; Martin Luther King; Otacílio de Azevedo; Irmãos Aniceto; Cartola; Benjamim Carson; Ketleyn Quadros; Edison Arantes do Nascimento; Ruth de Souza e outros.

Nessa empreitada cada participante do projeto adota uma personalidade se responsabilizando a:

1. Pesquisar sobre a figura negra adotada;
2. Selecionar uma ilustração/foto para exposição;

ISSN: 2448-0495

3. Fazer um breve histórico, extraindo uma frase, característica ou feito da pessoa para o chamamento da visitação ao banner da sua personalidade;
4. O custeio pela confecção de um banner 90cm/120cm para exposição.

Em certo sentido, a proposta do projeto ganha relevância logo na pesquisa do personagem, pois os partícipes que até então se mantinham distante da temática se familiarizam com o seu mais novo ilustre amigo. A partir deste momento, entende-se que uma vez iniciada a leitura de quaisquer dos personagens, uma nova ideologia se apresenta no então pesquisador. Os participantes são convidados a descrever no máximo dez linhas sobre seu personagem, resumindo a história do mesmo. Por conseguinte, à medida que a leitura ganha proporções de liberdade para interagir com a história do personagem, o participante do projeto extrai a frase ou o fato que mais define ambos, pesquisado e pesquisador.

Por fim, os participantes deste projeto, custearão a confecção de banner, em formato padronizado, contendo em sua estrutura: nome do Projeto; nomes dos autores e participantes; rosto da personalidade negra; nome da personalidade, instituições promovedoras; nome do evento.

Para a viabilidade do projeto, desenha-se um esquema conforme etapas abaixo:

Etapa 1: Lançamento de convite para adesão ao Projeto

1. Lançado convite via correio eletrônico aos servidores do Instituto Federal de Educação – Campus Juazeiro do Norte, em especial aos técnicos administrativos, conforme palavras abaixo:

Quadro 1: Convite aos servidores do IFCE Campus Juazeiro do Norte

Boa tarde caros colegas, O PROJETO intitulado "Revisitando a intelectualidade, misticismos e liderança de personalidades negras marcantes da nossa história" de autoria da servidora Erivana D'Arc Daniel da Silva Ferreira, convida servidores a participar desta empreitada. Este trabalho científico visa fazer parte da programação do VI ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA, que acontecerá aqui no Campus, momento em que o Instituto precisa se fazer pertencente ao evento. O objetivo principal deste trabalho será: Expor através de banner figuras/ilustrações de pessoas negras tidas como anônimas ou não que deixaram sua marca na história. Como exemplo: Beata Maria de Araújo, Zumbi dos Palmares, Beato José Lourenço, Machado de Assis, Luiz Gonzaga, Nelson Mandela e tantos outros.

Importante Lembrar: que cada banner ficará a cargo de um participante. .....

Fonte: Elaborado pelo autor

2. Repasse de informações de servidores para servidores e convite a participar do projeto também *in loco* em alguns setores da instituição;

Determinado o número de participantes e o desejo de contribuir, programado reunião para continuidade da construção do projeto e prosseguimentos das demais etapas.

Etapa 2: Definição das personalidades

Os Adeptos ao Projeto selecionam o personagem de acordo com afinidade com o mesmo, partindo da história individual e contribuição para com a comunidade. Os escolhidos se apresentam conforme lista abaixo:

Quadro 2: Personagens Negras selecionadas

Beato José Lourenço	**Irmãos Aniceto**
Luiz Gonzaga	**Cartola**
Machado de Assis	**Benjamin Carson**
Aleijadinho	**Ketleyn Quadros**
Carolina Maria de Jesus	**Ruth de Souza**
Zumbi dos Palmares	**Dandara**
Nelson Mandela	**Beata Maria de Aráujo**
Chiquinha Gonzaga	**Riley B. King**
Rosa Parks	**Martin Luther King**
Jackson do Pandeiro	

Fonte: Elaborado pelo autor

Outros participantes do Projeto foram responsabilizados para a projeção da arte no banner e a logística e organização da exposição no dia do Evento.

Etapa 3: Logística da Exposição e definição de tarefas

Em expositor disponibilizado pelo IFCE/Campus Juazeiro do Norte será depositado o banner de um lado, e, do outro elencado: frase ou fato de maior impacto, breve histórico e fatos de repercussão registrados das personalidades negras na nossa história. Os expositores serão distribuídos em diversos lugares no Campus.

Outro fato a relatar é a incorporação de um concurso que permita aos participantes do evento de modo geral a reflexão da contribuição acadêmica do Projeto e do VI Artefatos da Cultura Negra relativo à temática, e em especial, a difusão das histórias destas e de outras personagens negras. Porém, este fato não será pormenorizado neste artigo.

ISSN: 2448-0495

RESULTADOS ESPERADOS

Em breves palavras, registra-se, em primeiro lugar, a participação no evento científico da comunidade interna, em especial, os técnicos administrativos. Outro ponto importante é que o projeto consiste em motivar os participantes do evento, através da exposição, a conhecer com maior profundidade os personagens expostos na ação.

Almeja-se em elevado potencial instigar a comunidade científica a valorizar estudos específicos, regionalizando a cultura negra e o resgate de importantes personalidades negras.

Acredita-se que após a execução do Projeto outros resultados ganharão formas e consistências para novas diretrizes e ações.

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Percebe-se que no IFCE Campus Juazeiro do Norte é notável a ínfera participação de servidores, em especial Técnicos Administrativos, em eventos científicos. Prepondera-se, então, a relevância do **"projeto revisitando a intelectualidade, misticismos e liderança de personalidades negras da nossa história: o conhecer através de exposição",** que despertou o interesse dos servidores em participar desses eventos. É fato que a adesão a esta ação provocou um novo posicionamento dos atores deste projeto quanto à temática.

Acredita-se que o resultado pode ir além do agora, pois o material resultante deste Projeto, 19 banners e pesquisas bibliográficas dos personagens, poderá ser disponibilizado para outros eventos em ambientes educacionais diversos.

É preciso entender que a temática nos envolve o tempo todo, não somente em ações desenvolvidas em grupos locais e eventos pontuais. Pode-se preliminarmente concluir que o projeto já inferiu em seus participantes uma semente com potencial de produzir frutos.

ISSN: 2448-0495

REFERÊNCIAS

CASTLHO, F. A. **A discriminação do negro no Brasil e a aplicação do estudo da História e cultura afro brasileira na escola.** Paraná: Diaadia e educação, 2008. Disponível em: < http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/385-4.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2015.

FERREIRA, E. D. D. S.; LUZ, M. V. M.; DIAS, F. R. et. al. **Projeto revisitando a intelectualidade, misticismos e liderança de personalidades negras da nossa história**: o conhecer através de exposição. Juazeiro do Norte: IFCE CAMPUS JUAZEIRO DO NORTE; VI ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA, 2015.

GROSS, D. Raça Identificada: a quebra da invisibilidade negra. **Parágrafo**: Revista Científica de Comunicação Social da FIAM-FAAM, v. 2, n. 2, p. 212-227, 2014. Disponível em: < http://www.revistaseletronicas.fiamfaam.br/index.php/recicofi/article/view/226/276>. Acesso em 27 jul. 2015.

ITAUCULTURAL. Aleijadinho – Biografia. **Net.** 2015. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa8614/aleijadinho>. Acesso em: 09 jul. 2015.

LOPES, R. **Caldeirão:** um estudo histórico sobre o Beato José Lourenço e suas comunidades. EDUECE, Editora da Universidade Estadual do Ceará, 1991.

MACIEL, C. Brasil lembra centenário de escritora que definiu favela como quarto de despejo. Portal EBC, 2014. Disponível em: <brasil-lembra-centenario-de-escritora-que-definiu-favela-como-quarto-de>. Acesso em: 15.jul.2015.

MEIHY, J. C. S. B. Carolina Maria de Jesus: emblema do silêncio. **Revista USP.** São Paulo, p. 82-91, mar/maio,1998. Disponível em: <http://www.usp.br/revistausp/37/08-josecarlos.pdf>. Acesso em:15 jul. 2015.

SANTOS, A. M. dos; SILVA, J. B. da (Orgs.). **História e Cultura Negra:** Quilombos em Mato Grosso. Cuiabá: Gráfica Print Indústria e Editora ltda/SEDUC, 2009. P.

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

ARTE, CIÊNCIA E DIVERSIDADE: EDUCAÇÃO PARA A LIBERDADE – 10 ANOS DA LEI 10.639/2003

Jeannette Filomeno Pouchain Ramos - Unilab
ramosjeannette@unilab.edu.br
Basilele Malomalo - Unilab
basilele@unilab.edu.br
Laudiano da Silva Martins – Unilab
laudianopjmp@gmail.com

RESUMO:

Diante do cenário da lei 10.639/03 e estando inserido na UNILAB, indagamos se há ações afirmativas e de diversidade étnico-racial, religiosa, cultural, sexual e de gênero numa perspectiva interdisciplinar e de integração intercultural. A partir da articulação de docentes, discentes e técnicos administrativos foi realizado em 2013 o I Seminário Internacional de Arte, Ciência e Diversidade: Educação para a liberdade – 10 anos da lei 10.639/2003, que tinha como objetivo criar mecanismos de combate ao racismo, por meio das atividades científicas e artístico-culturais e que se constituiu como objeto deste estudo. Para tanto, foi realizado a revisão de literatura acerca da Lei, da integração intercultural e da interdisciplinaridade e a observação participante e análise documental. Das 36 atividades entre conferências, rodas de conversas e oficinas, os sujeitos registraram que "Me senti parte da UNILAB e foi muito rico o aprendizado que pude agregar", pois, "[...] pude conhecer pessoas novas, absorver novos conhecimentos, adquirir novas responsabilidades, tanto na vida acadêmica como na vida pessoal". No entanto, ressaltou-se ainda que é preciso estar atento diuturnamente ao diálogo interdisciplinar seja entre as coordenações e destes com professores e estudantes.

Palavras chave: arte; ciência; diversidade; Lei no. 10.639.

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

INTRODUÇÃO

"A integração só acontece
realmente quando todos os
envolvidos se dedicam a isso".
(Monitor)

A Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) vista do ponto de vista da história da política nacional e internacional é uma ação afirmativa que se fundamenta dentro dos princípios éticos dos paradigmas científicos críticos e alternativos. É uma Instituição Federal de Ensino Superior - IFES, vocacionada para a cooperação internacional e compromissada com a interculturalidade, a cidadania e a democracia nas sociedades, pautando suas ações no intercâmbio acadêmico e solidário com países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) especialmente os países africanos.

O compromisso de combate ao racismo assumido internacionalmente pelo governo brasileiro ao assinar a Declaração e o Programa de Ação durante a III Conferência mundial contra o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e a intolerância correlata, realizada em Durban, África do Sul, em 2001, configura-se parte de um processo importante para o enfrentamento político-educacional dessa temática em âmbito nacional e internacional. A preparação da posição do Brasil na Conferência de Durban envolveu ampla participação da sociedade civil organizada, onde, na oportunidade, os temas da discriminação por raça, etnia, sexo, orientação sexual, idade, credo religioso ou opinião política foram levantados com base na articulação e consultas dos diversos movimentos sociais.

A criação do Conselho Nacional de Combate à Discriminação, em outubro de 2001, foi uma das primeiras medidas adotadas pelo governo brasileiro para efetivação das recomendações oriundas da conferência de Durban. Desde então, diversas políticas públicas têm sido implementadas no sentido da construção de uma sociedade brasileira mais justa, igualitária, democrática e tolerante.

Esse é o contexto histórico que levou, em 2003, a aprovação da lei federal 10.639/2003 que tornou obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro brasileira no país, e, em 2010, a comissão de implementação da UNILAB a adotar os princípios de valorização da diversidade étnico-racial e de gênero e a assumir a política de ações afirmativas nas suas Diretrizes.

Em sintonia com os princípios emancipatórios que movem as lutas dos movimentos altermundistas e, de forma particular, atenta às demandas formuladas pelas organizações sociais lideradas por indígenas, negros e negras, mulheres, homossexuais, bissexuais, transexuais e

ISSN: 2448-0495

transgênicos, os excluídos no Brasil e nos países parceiros do SUL, a UNILAB propôs a realização de um seminário temático bienal que contemple a arte, ciência e diversidade.

O tema proposto para o I seminário foi em torno das rupturas políticas e epistemológicas ocasionadas pela Lei nº 10.639/03. Para tanto, o seminário apropria-se de dois outros princípios da filosofia educacional da UNILAB inscritos no seu Estatuto que foi promulgado em 2013. O Primeiro é o da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, valorizando a formação interdisciplinar; e o segundo é da valorização das atividades culturais: incentivar a pesquisa, visando ao desenvolvimento da ciência, da tecnologia, da criação e da difusão da cultura.

Incialmente abordaremos o contexto histórico da organização do seminário apontando as motivações para realização deste e em seguida traremos apontamentos e debates da experiência vivenciada em novembro de 2013 pelos participantes do seminário.

ARTE, CIÊNCIA E DIVERSIDADE EM MOVIMENTO

Realizamos o I seminário de arte, ciência e diversidade da Unilab com objetivo geral de criar um espaço de reflexões e debates sobre os temas de políticas afirmativas e de diversidade étnico-racial, religiosa, cultural, sexual e de gênero numa perspectiva interdisciplinar. De modo mais especifico refletimos sobre os princípios da Unilab no tocante à cooperação solidária, interculturalidade e integração e a discutir sobre a Lei nº 10.639/03 e a sua implementação na Unilab e nas escolas do Maciço de Baturité bem como celebrar os 10 anos da lei e dia de Zumbi e da consciência negra.

Dois acontecimentos históricos desempenham um papel político-pedagógico determinante quanto à construção desse seminário que desponta como uma ação institucional. O Primeiro é o do 20 de novembro de 1665 que marca a morte do Zumbi de Palmares, um dos líderes de quilombo de Palmares e que a Lei Federal 12.519 de 10 de novembro de 2011 institui como dia de Zumbi e da Consciência Negra. De fato, ele sinaliza o longo período de luta e da resistência dos africanos e seus descendentes organizados no Brasil contra a escravidão, o preconceito e o racismo. O segundo acontecimento reporta-se à promulgação da Lei nº 10.639, em 2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tornando obrigatório aquilo que os

ISSN: 2448-0495

movimentos negros do Brasil reivindicavam há décadas, a saber, a apropriação pelo currículo oficial (cuja matriz tem sido exclusivamente eurocêntrica desde a chegada dos primeiros europeus) da História e Cultura Afro-brasileira, com o objetivo de educar a todos nós na compreensão de que não fomos formados por apenas uma matriz e enfatizar que os povos africanos e afro-brasileiros foram (e continuam sendo), não apenas colaboradores, como se tenta fazer crer, mas partícipes ativos da construção de nossa história, cultura e identidade.

O I Seminário Internacional de Arte, Ciência e Diversidade foi uma ruptura epistemológica, política e relacional na comunidade acadêmica e do entorno da UNILAB. O apoio institucional com a presença dos palestrantes internacionais, a citar, kabengele e Petronilha Silva, bem como a adesão de toda a comunidade acadêmica, inclusive discentes e pro-reitorias foram basilares para a construção e realização coletiva do evento.

O dialogo interdisciplinar entre os diferentes cursos, seja com a coordenação ou a representação por seu corpo docente, a citar, enfermagem, física, agronomia etc., com os funcionários técnicos-administrativos, com bolsistas e estudantes de diferentes áreas, com a comunidade escolar local e entre estes segmentos, possibilitou a realização de 37 atividades pedagógicas. Destas, 27 foram realizadas na UNILAB (Campus Palmares e Liberdade), e 10 foram realizadas em 03 escolas públicas da região, no salão paroquial e na Câmara dos Vereadores de Acarape. Ainda realizamos uma Feira de Economia Solidária e contamos com uma tenda de Gênero e Sexualidade.

As atividades culturais contaram com a participação do Grupo de Teatro ***Corpoema,*** sob coordenação do prof. Dr. Ivan Maia, e convidados da comunidade, a citar o cordelista Chico Simião de Antônio Diogo – Redenção que recitou “Minha linda Redenção Berço da Liberdade”. Houve ainda a apresentação do **grupo de Afoxé Oxum Odolá.**

A contradição como possibilidade, ou seja, a infraestrutura precária com os *Campus* provisórios da UNILAB, que contou com pouco espaço físico para a realização das atividades planejadas e que foi, de maneira surpreendente e integrada, realizada na comunidade escolar da rede estadual dos municípios de Redenção e Acarape, bem como com espaços institucionais destes, a citar, o Auditório da Câmara dos Vereadores de Acarape.

A ideia de contar com a participação de **monitores de atividade** e de abrir o processo de seleção para todos os estudantes da UNILAB possibilitou além da troca de conhecimentos e habilidades a integração de estudantes diferentes cursos e nacionalidades e do espaço “Campus

ISSN: 2448-0495

da Liberdade e dos Palmares". Segundo os estudantes monitores [...] pude conhecer pessoas novas, absorver novos conhecimentos, adquirir novas responsabilidades".

DA REALIZAÇÃO À AVALIAÇÃO

O processo de avaliação é tão importante quanto o de gestação de um projeto coletivo e interdisciplinar. Partindo desta assertiva a avaliação processual e diagnóstica emerge paralela ao processo de gestação e conta com diferentes sujeitos, indicadores e referenciais.

Segundo um monitor "**Foi um momento de construção e integração.** Para mim, a UNILAB deve promover mais atividade deste caráter que congrega várias personalidades intelectuais de nome internacional. Aproveitei muito durante este evento que dantes não tinha sabido. No caso de alguns conceitos e temas que foram debatidos. Para terminar, agradeço a todos pela compreensão e colaboração. "

Este evento, reconhecido pelos monitores como "prático e enriquecedor", possibilitou "[...] me integrar com pessoas que ainda não conheci, por fazer parte da organização, dos bastidores em si. Também por que eu vi a integração acontecer, principalmente na oficina em que fui monitora, foi uma experiência muito boa, e espero que aconteça novamente e, que eu tenha a oportunidade de participar de novo". "Aprendia a me socializar mais com as pessoas, o trabalho em grupo". "Aprendi muito com as pessoas, fiz novas amizades, conheci novos professores". "A partir de algumas situações que vivenciamos podemos adquirir mais responsabilidade".

Quanto a atuação da comissão organizadora, os monitores registraram que "Bem, antes de tudo, **gostaria de agradecer a comissão** organizadora do 1º seminário internacional Arte, Ciencia e diversidade. De outro lado, agradeço a todos que participaram de uma maneira direta ou indiretamente. Esta atividade é muito importante para comunidade acadêmico, assim, como a comunidade em geral entre docentes, discentes e sociedade em geral". Outro depoimento afirmava que "[...] a comissão organizadora esteve sempre disposta em todos os momentos".

Vale ressaltar também que a interdisciplinaridade se materializou tanto do ponto de vista do debate teórico na composição das mesas e nas distintas abordagens, como também nos conhecimentos adquiridos pelos monitores, a citar a avaliação de um estudante, "Aprendi um pouco sobre áudio visual e sobre a saúde da mulher".

ISSN: 2448-0495

Durante o planejamento do I Seminário, a **Comissão Organizadora** realizou reuniões periódicas cujas pautas eram desde as atividades propostas, a infraestrutura, a divulgação, a participação de estudantes como monitores de atividades, transporte, alimentação, entre outros.

Estes momentos também contavam com uma roda de conversa sobre a avaliação processual dos encaminhamentos, a citar, a reunião com os pró-reitores de administração, graduação e ações afirmativas, em que fora questionada quais as atividades de base, ou seja, de ensino, pesquisa e extensão, que estavam integradas com a atividade proposta, bem como quais as condições objetivas para a recém criada Unilab realizar um evento internacional e deste porte.

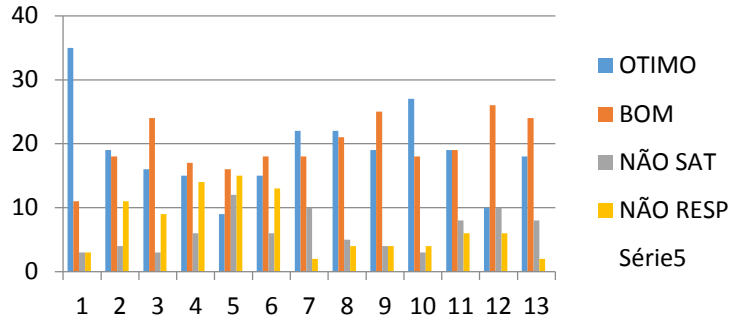
Neste, assim como em outros momentos, a confiança e a experiência da Comissão Organizadora, de forma coletiva e aberta ao diálogo teceu a trama fecundou a integração institucional, a citar dos segmentos (professores, estudantes e servidores técnico-administrativo) e com a comunidade escolar da rede estadual dos municípios de Acarape e Redenção no tocante a temática em curso.

Cada atividade realizada durante o seminário fora objeto de avaliação mediante questionário (supra-citado no quadro II). A seguir, selecionamos 03 (três) atividades para ilustrar aspectos quanti e qualitativas da avaliação.

Com relação a Mesa Redonda **Política de Saúde da Mulher Negra**, dos 62 participantes, 52 responderam a avaliação. Destes 52, 46 consideraram que o tema do Seminário foi ótimo ou bom. Quanto a esta conferência de abertura, 40 também consideraram como ótimo ou bom e 3 consideraram não satisfatório e 9 não responderam este item. A programação cultural foi muito bem avaliada, pois 33 participantes consideraram ótimo ou bom, 6 não satisfatório e 13 não responderam.

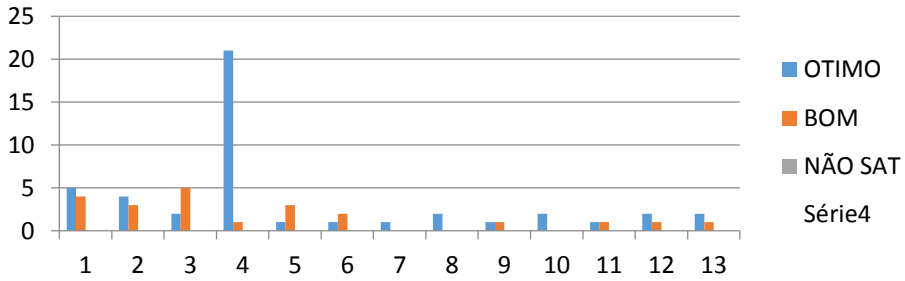
A acolhida na UNILAB feita pelos monitores e professores foi avaliada como excelente, pois 38 participantes desta atividade avaliaram como ótimo ou boa, 8 não satisfatória e 6 não responderam. A organização do evento também foi reconhecida pela comunidade local, pois 42 participantes afirmaram ter sido ótima ou boa a organização do vento e 8 consideraram não satisfatória.

ISSN: 2448-0495



QUADRO 1: AVALIAÇÃO DO SEMINÁRIO NA MESA REDONDA POLÍTICA DE SAÚDE DA MULHER NEGRA

Para ilustrar o resultado da avaliação feita pelos participantes do Seminário, a **Oficina Cabelos Crespos** contou com 34 participantes e destes, 28 responderam a avaliação. De antemão, faz-se necessário enfatizar que nenhum dos 13 itens que constam na avaliação foi marcado como não satisfatório. 21 participantes consideraram que a oficina ministrada por professora e estudantes-bolsistas do Bacharelado de Humanidades foi ótima.



QUADRO 2: AVALIAÇÃO DO SEMINÁRIO NA OFICINA CABELOS CRESPOS

COM A PALAVRA OS MONITORES

"A minha experiência no 1º Seminário Internacional Arte, Ciência e Diversidade foi bastante produtiva, através **dela pude conhecer pessoas novas, absorver novos conhecimentos, adquirir novas responsabilidades**, tanto na vida acadêmica como na vida pessoal. Como em todo evento acadêmico, existiu algumas dificuldades, não no evento em si, mas **conciliar a monitoria com as aulas á noite**, foi algo que precisava citar. Minha opinião sobre isso e pensando em melhorias não só para monitores, mas para alunos noturnos é que durante os próximos

ISSN: 2448-0495

seminários, para que haja uma interação melhor por parte de todos, que não haja aula, talvez possa haver mais entrega de todos. Conteúdo, gostaria de agradecer a todos os professores participantes e organizadores, pela oportunidade de ser monitor, pois vou levar essa experiência para toda a minha vida".

A integração também de monitores de diferentes cursos possibilitou a integração como cita "Sou aluno de Administração Pública e participei dessa atividade para ter noção sobre os temas que eu ouvi no seminário, e eu gostei muito das atividades e da forma que foi organizado. Espero que no outro ano seja mais. Porque os temas tratados no seminário foram tão interessantes e também eles nos fazem ter mais conhecimento como aluno que nós somos".

Além de conhecer novos colegas de outros cursos, também fora ressaltado o diálogo com outras ciências e saberes, pois "O evento foi muito bom principalmente pelos temas escolhidos e os horários. Gostei muito das abordagens que foram feitas nas mesas redondas. **Aprendi um pouco sobre áudio visual e sobre a saúde da mulher. Acho que deveria haver um pouco mais de divulgação". "**Aprendi muito com esse encontro, porque **me ajudou muito a pensar o meu perfil com acadêmico".** *(Estudante de Guiné-Bissau). "**O que eu gostei foi o empenho coletivo, quer da comissão organizadora como dos monitores, e os temas dos mini-curso** do prof.Fausto".

Paralelo aos aspectos científicos e sociais, o Seminário também fomentou o sentimento de pertença dos discentes, como cita discente que "Só tenho que agradecer a oportunidade e espero contribuir outras vezes com eventos que promovam conhecimentos. **Me senti parte da UNILAB** e foi muito rico em relação ao aprendizado que pude agregar". "Viver esse momento foi interessante porque eu amadureci muito durante esses três dias. Apendi coisas importantes, e uma das coisas que gostei mais é a oficina que falava da saúde da população negra. A professora falou um pouco da historia Africana e dos negros aqui no Brasil".

Decerto que "O primeiro seminário de arte, ciência e diversidade da UNILAB, que aconteceu nos dias 18 a 20 de novembro, **foi uma grande experiência de vida acadêmico**, por que na qual foi elaborado temas bem subjetivos, como por exemplo em mesas redondas e palestras. **Foi um desafio tanto para a comunidade docente quanto para os discentes (monitores)** que alguns nunca haviam participado de uma conferência como esse primeiro seminário. Hoje podemos avaliar como um **projeto na qual teve êxito em todas as partes, no lado acadêmico e no profissional**. Claro que também tiveram alguns erros mas foi relevantes, só

ISSN: 2448-0495

mesmo nos horários das palestras. Por fim **quero agradecer a participação e a minha contribuição para esse grande evento**. Obrigado".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de reunião posterior ao evento com o corpo docente e pró-reitorias envolvidas na organização do mesmo fora registrado os seguintes aspectos negativos e positivos, bem como os encaminhamentos sugeridos:

O **horário** da conferência de abertura previsto não fora cumprido, havendo um atraso de 40 minutos, o que precisa ser evitado diante da cultura local de nunca cumprir com horário programado.

Foi ressaltado também que houve modificação na **programação** e que este não fora repassado para a assessoria de comunicação, monitores, palestrantes, público em geral etc.

No tocante a **infraestrutura**, houve vários arranjos pró-tempore que precisam ser planejados com a devida antecedência. Um deles foi relativo ao espaço físico limitado devido a não suspensão das aulas. Esta limitação de espaço para a realização de eventos desta magnitude ficou explicita na palestra de abertura. Sendo assim, uma sugestão foi fazer no pátio, o que fora pensado com antecedência, mas não havia licitação que atendesse a demanda no período. Vale ressaltar que houve professor que passou prova durante o evento. Diante da escassez de espaço físico e, em sintonia com os ideais da comissão organizadora, a **presença da UNILAB na comunidade** do entorno foi possível na realização de atividades nas escolas, igreja e outros espaços institucionais. Segundo professor: "[...] foi excelente, fantástico, a alma das coisas, a oportunidade das pessoas se manifestarem."

No tocante a **organização** do evento foi comentada a dificuldade de formar, com antecipação, as comissões temáticas / específicas com a adesão de professores do IHL, bem como dos demais cursos e pró-reitorias e de funcionários técnico-administrativo. Não houve um instrumental específico para a avaliação do seminário pelos palestrantes.

Quanto à **monitoria**, os professores avaliaram como sensacional o envolvimento destes nas atividades.

Enfim, é preciso estar atento ao **diálogo interdisciplinar** seja entre as coordenações e destes com professores e estudantes.

ISSN: 2448-0495

Vale ressaltar que durante a **realização** do I Seminário, o município de Redenção decretou como feriado municipal o Dia da Consciência Negra, o que merece atenção quanto ao período de realização do próximo ano. Uma sugestão seria uma semana antes.

Quanto à **temática**, foi consenso em continuar com o mesmo tema, ampliando o dialogo África - Brasil e incluindo o Timor-Leste. Foi citado ainda a necessidade de enfatizar mais as riquezas, povos e cultura do Brasil, o trato com as questões ambientais e do livre-arbítrio / liberdade para quem? Os professores sugeriram incluir temas relativos ao índio e timor leste.

Os professores registraram a necessidade de maior **participação** das Pro-reitorias e dos funcionários técnico-administrativos, bem como a possibilidade de liberação das aulas que pode incidir numa maior participação da comunidade e em melhor uso do espaço físico para as atividades.

O **corpo docente** também sugeriu que logo se inicie o processo de planejamento do II Seminário com a composição de uma **comissão interdisciplinar**, bem como que seja feito um edital para compor a comissão de estudantes interessados em participar. "É preciso promover o diálogo interdisciplinar, possível, também, com uma comissão interdisciplinar do II Seminário", mediante portaria da Reitora que fomente, desde o inicio a participação das pró-reitorias, docentes, discentes, funcionários técnico-administrativo e comunidade, com suplentes.

Concluímos tendo a clareza de que a tarefa fora instigante e que os frutos forma colhidos desde a gestação da idéia, durante a realização e pós materialização, pois até os dias atuais a integração possível da arte, ciência e diversidade neste movimento supracitado em muito contribuiu para percepção de que "A integração só acontece realmente quando todos os envolvidos se dedicam a isso". (Monitor).

As três palavras divinas do I Seminário são: Parabéns, gratidão e desculpa! Felicidade é trabalhar com pessoas lindas e alegres, professores, funcionários e estudantes, enfim, a comissão organizadora.

ISSN: 2448-0495

FOTO 1: COMISSÃO ORGANIZADORA

ACERVO DA COMISSÃO.

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

TELENOVELA BRASILEIRA DESCONSTRUINDO NARRATIVAS HISTÓRICAS: A NOÇÃO DE ESCRAVIDÃO A PARTIR DE ESTEREÓTIPOS E PRECONCEITOS

Klênnia Nunes Feitosa[217]

RESUMO:

Este artigo tem como objetivo investigar de que maneira o processo de escravidão foi retratado na telenovela *Sinhá Moça* da Rede Globo de Televisão, exibida no ano de 2006, no horário das 18h. Para tanto, definimos como fio condutor e ponto de partida de nossas reflexões uma breve contextualização histórica da sociedade brasileira, desde o período de sua formação nos tempos do escravismo colonial, a envolver características da abolição, até a representação do negro na ficção televisiva. Com auxílio de alguns agregadores de informação no aprofundamento teórico e com a aplicação do método Narrativo do tipo Contextual (FECHINE, 2013), traremos os seguintes conceitos: escravidão, identidade e estereótipo, à luz das contribuições de Joel Zito Araújo (2004), Stuart Hall (1999), Roger Chartier (1990) e José D' Assunção Barros (2009). Tal novela ao associar o negro a um ser submisso e passivo à realidade vivida - nos leva a crê que o perfil caricatural e preconceituoso, de passividade na busca pela liberdade e de reiteração da subordinação, fruto da ausência de valores nacionais próprios, são características marcantes no desenrolar de *Sinhá Moça*.

Palavras-chave: Escravidão. Estereótipo. Identidade Negra. Sinhá Moça. Telenovela.

[217]Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Estudo da Mídia –UFRN, especialista em História e Cultura Afro-Brasileira – UEPB, Graduada em Comunicação Social, habilitação Jornalismo – UEPB e professora do Curso de Marketing da Faculdade Paraíso do Ceará. Universidade Estadual da Paraíba, klennianunes@hotmail.com

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

"RAPUNZEL E O QUIBUNGO", UMA HISTORINHA AFRO-BRASILEIRA PARA CONTAR ÀS CRIANÇAS

Maria Imaculada Silva de Almeida[218]

RESUMO:

Ideias e práticas racistas e machistas são permeadas no Brasil. Crianças do sexo feminino não-brancas, na sua formação educacional, estão submetidas à marginalização, pois não se veem representadas positivamente nas historinhas infantis, sua cor é retratada como algo negativo e seu gênero ligado a submissão, sendo a sua imagem deturpada. A obra "Rapunzel e o Quibungo" se propõe a uma releitura do clássico "Rapunzel", em que os personagens são negros e dialogam com o universo cultural afro-brasileiro. Nesse livro Rapunzel é uma menina negra que é capturada pelo monstro; o Quibungo, o bicho-papão da cultura afro-brasileira. O enredo é concluído com ela salvando a si e ao príncipe, derrotando também o malvado. Neste contexto das histórias infantis o objetivo deste artigo é delinear acerca das representações estereotipadas e negativas do povo negro na literatura infantil, bem como demonstrar como o livrinho "Rapunzel e o Quibungo" é uma possibilidade para trabalhar com as crianças a questão de raça e gênero.

Palavras-chave: Raça, Gênero, Criança, Representações e Literatura Infantil.

[218] Universidade Regional do Cariri – Urca, maria.i.s.almeida@hotmail.com

ISSN: 2448-0495

INTRODUÇÃO

É comum encontramos a presença de estereótipos e da marginalização do negro na literatura infantil, bem como a imagem de submissão das representações femininas na literatura. É repassada às crianças a ideia de que a posição social do negro é a mais baixa, o mesmo para a mulher, e se essa mulher for negra é inferiorizada ainda mais. Historicamente, os lugares sociais de prestígios são dedicados a homens, brancos, heterossexuais e cristãos, mas quando quem ocupa esse espaço é uma mulher, e essa mulher é negra, ela tem que se submeter, muitas vezes, ao padrão europeu, tendo que negar o cabelo crespo alisando-o e outros fatores.

A questão do racismo e machismo é uma questão também de classe, visto que aquelas que estão na classe trabalhadora são as que mais sofrem, pois além do seu trabalho lhe ser alheio, muitas vezes ganham menos que os homens, mesmo fazendo o serviço igual, essas mulheres também não têm acesso à educação, saúde, transporte e outros gratuito e de qualidade.

A ideia deste artigo surgiu a partir de um grupo de estudo coordenado pela professora Cícera Nunes do departamento de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri – URCA, em que se está trabalhando nele a literatura infantil para a criança negra, foi possível perceber que na literatura o negro é excluído ou estereotipado. Observou-se que na vida de cada uma das pessoas do grupo de estudo não há personagens negros heroicos, se se tem algo que remete ao negro sempre é a escravidão, vê-se que quando a palavra negra é mencionada, logo a única referência que se tem é a escravidão, e isto está contido em muitos livros infantis, portanto cria-se para a criança a imagem do negro como negativo.

A história escolhida como referência para este artigo é Rapunzel e o Quibungo, uma releitura do clássico Rapunzel elaborado por Cristina Agostinho e Ronaldo Simões Coelho e publicado pela MAZA edições, no ano de 2012. O livro realiza, ainda, uma o trabalho com elementos da cultura brasileira, para que as crianças brasileiras se identifiquem e se vejam positivamente. É uma história que apresenta possibilidades para se trabalhar com as crianças a questão de raça e gênero, pois a personagem principal é uma menina negra e os elementos do enredo são da cultura afro-brasileira.

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

GÊNERO E RAÇA

O gênero está ligado às atribuições sociais e relacionais impostas culturalmente ao masculino e feminino. É evidente que biologicamente homens e mulheres são diferentes, porém a diferença não deve ser hierarquizada, porquanto causa desarmonia, deixando vulneráveis aquelas pessoas que se encontram, nesta hierarquia, marginalizadas, deixando-as sujeitas às diversas violências, sejam elas psicológicas, sexuais e/ou físicas.

São diversas as violências sofridas pelas mulheres no decorrer das suas vidas, e essas violências são intensificadas quando essas mulheres são negras. Essa é a realidade do Brasil, é permeada na mentalidade dos brasileiros ainda a perspectiva do colonizador. Sueli Carneiro, fundadora e coordenadora-executiva do Geledés – Instituto da Mulher Negra, irá delinear sobre esta questão da seguinte forma:

> O que poderia ser considerado como história ou reminiscências do período colonial permanece, entretanto, vivo no imaginário social e adquire novos contornos e funções em uma ordem social supostamente democrática, que mantém intactas as relações de gênero segundo a cor ou a raça instituída no período da escravidão. As mulheres negras tiveram uma experiência histórica diferenciada que o discurso clássico sobre a opressão da mulher não tem reconhecido, assim como não tem dado conta da diferença qualitativa que o efeito da opressão sofrida teve e ainda tem na identidade feminina das mulheres negras. (CARNEIRO, 2011)

Com tudo isto, as crianças do sexo feminino negras são diretamente e indiretamente excluídas e/ou marginalizadas de diversos espaços, na literatura infantil, livros didáticos, pelos seus coleguinhas, etc., a autoestima acaba sendo comprometida. A menina negra não despoja em sua vida de referências positivas para usufruir, é lhes passado diversas recriminações da sua identidade, causando-lhes o estranhamento de si. Pela ausência das representações positivas desse grupo, Inaldete Pinheiro irá afirmar que:

> É a ausência de referência positiva da criança e da família, no livro didático e nos demais espaços mencionados que esgarça os fragmentos de identidade da criança negra, que muitas vezes chega à fase adulta com total rejeição à sua origem racial, trazendo-lhe prejuízo à sua vida cotidiana. (PINHEIRO, 2005, P. 120)

A educação é um dos meios para o combate ao racismo e machismo, porém em maior escala não há profissionais preparados para enfrentar as diversas formas de segregação, e são, principalmente, as meninas negras vulneráveis a recepção dessas informações, pois, diariamente presenciam acontecimentos que as excluem, então por muitas vezes não existir outras pessoas que

ISSN: 2448-0495

as orientem e lhes mostrem boas referências, acabam sendo retraídas. O cabelo crespo é motivo de escárnio, a cor de pele é pretexto de exclusão, traços que retomam as pessoas negras justificação para desprezo do outro, e tudo isto ocorre porque se tem nas mentes intolerância ao diferente, portanto deve-se orientar a criança à tolerância do que se classifica como o "não-eu". Rafael Sanzio contribui com a seguinte colocação:

> Ter respeito e valorizar as diferenciações culturais e étnicas em um território não significa aderir aos valores do outro, mas, sim, ter respeito como expressão da diversidade. (ANJOS, 2005, P. 173)

As lentes devem ser trocadas para que o outro não seja motivo de hostilidade, é necessário desenvolver em todas as crianças a empatia. Fazer com que entendam que a diferença não é algo negativo, muito pelo contrário, é um acréscimo e uma troca de experiências, do conhecer o outro e permitir que o outro o conheça.

São diversas as histórias de meninas negras que foram ridicularizadas pelos seus coleguinhas, professores, pais e mães dos coleguinhas, até mesmo dentro da própria família. Acontecimentos como a menina negra que estava brincando de polícia e ladrão com seus coleguinhas, e ela era a ladra, mas nenhum dos seus coleguinhas a prendiam, ela se perguntava o porquê, ao perguntar a um dos colegas, ele a disse que por ela estar emitindo suor do seu corpo eles tinham a impressão de que a sua cor estava desbotando então iria os sujar, essa é só uma das diversas histórias racistas que existem.

Lutar contra essas opressões é árduo, almejar que a humanidade um dia esteja livre do racismo, machismo, capitalismo, etc. é uma tarefa cada vez mais laboriosa, porém tudo que é socialmente construído tem a possibilidade de ser desconstruído, pois nenhuma dessas opressões são inatas aos indivíduos, elas foram construídas socialmente a partir de interesses de outrem.

Atualmente o combate aos diversos tipos de opressões, principalmente no Brasil, está cada vez mais intenso, por parte da sociedade civil. Políticas públicas que atendam as necessidades desses grupos que sofrem diariamente com as violências que os marginalizam estão sendo cobradas dos governos e das organizações por movimentos, entidades, partidos, coletivos libertários.

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

LITERATURA INFANTIL

> "A literatura atua em nossas vidas para unir os mitos fundamentais da comunidade, de seu imaginário ou de sua ideologia." (THEODORO, 2005, P. 86)

Fuga da realidade, metáfora da realidade, viagens sem precisar sair de casa, cada obra literária dá a possibilidade única de se deleitar numa história. A literatura-infantil especificamente é culturas existentes no Brasil, a literatura ainda tem um caráter de exclusão, pois é centrada na visão europeia, em que se tem apenas personagens brancos, ou quando tem um personagem negro, esse é colocado numa posição submissa. Há estereótipos quanto às pessoas negras em todos os espaços. Na literatura infantil se trabalha não apenas com textos, mas, principalmente, com imagens, e na maioria dessas imagens o personagem negro é retratado de uma forma estereotipada, historinhas como "Sítio do pica-pau amarelo", em que Anastácia, mulher negra, é uma empregada doméstica, ou seja, é como se estivesse remetendo ao lugar da mulher negra na escravidão e que até hoje ainda é este o seu lugar, e ainda nas imagens que mostram esta personagem, ela é animalizada. Sobre isto Helena Theodoro reflete:

> Na literatura brasileira, no entanto, o negro é a palavra excluída, ocultada com frequência, ou uma representação inventada pelo outro, sendo o elemento marginal." (THEODORO, 2005, P. 86)

A criança negra precisa de representações positivas para representação positiva de si, e as outras crianças que não são negras precisam também receber informações positivas sobre seu coleguinha para que o trate com respeito, e não gozação, para que tenha conhecimento de que as diferenças existem e são naturais.

Existe a ideia de que no Brasil há uma miscigenação, querendo com isso negar o racismo existente e dizer que todos têm um pouco do colonizador e um pouco do escravizado, mostrando então que a identidade brasileira é algo ainda em formação, isto ocorre porque nas escolas não são ensinadas as várias etnias existentes no Brasil, mostrando apenas um lado da história do Brasil, e este lado é o do colonizador, em que tentam apaziguar o que passou, chegando a afirmar que a escravidão foi necessária no período colonial. Sobre a questão da identidade brasileira, Glória Moura irá afirmar que:

> Na verdade, o Brasil nos oferece a estranha imagem de um país de identidade inconclusa, já que, ao longo da história de nossa formação, continuamos a nos perguntar a todo sobre quem somos e, assim, o brasileiro, por falta de conhecer

ISSN: 2448-0495

> melhor a sua história, acaba por não ter condições de se identificar consigo mesmo. Na verdade, na escola é negado ao estudante o conhecimento de uma história que efetivamente incorporasse a contribuição dos diferentes estoques étnicos à formação de nossa identidade, com o agravante de que a história parcial ali apresentada como exclusiva é aquela dos vencedores, dos colonizadores ou, para precisar a afirmativa, história celebratória das classes econômica e politicamente mais bem sucedidas." (MOURA, 2005, P. 78)

As historinhas infantis, em muitos casos, além de mostrarem o machismo e racismo, ao colocarem meninas que precisam encontrar seu príncipe encantado para serem felizes, histórias clássicas como Rapunzel, Bela Adormecida e outras mostram isso, e quando há personagens negros os retratam como figurantes ou em profissões marginalizadas, ainda nessas histórias mostram também o padrão hetero, em que não há casais homoafetivos, deixando de mostrar outras formas de amor. Então o que está no centro é o homem branco, cristão e hetero, marginalizando os outros tipos de etnias/raças, religiões e relações amorosas, portanto se o centro não contempla esses outros casos, viva às margens.

Querer enquadrar a mulher ao posto de submissão, a subordinação do povo negro, são elementos presentes em muitas obras literárias infantis, são representações que passam pela formação de personalidade e de caráter da criança. São, portanto, necessárias formas de combate a esses tipos de estereótipos, e uma delas é a literatura infantil, através do trabalho do professor em sala de aula com histórias que trabalhem na perspectiva de descontruir esses preconceitos e racismo e formar uma pessoa que saiba respeitar o diferente e não hierarquizá-lo, o pai e a mãe também podem ajudar, lendo para seus filhos e filhas histórias que mostrem essa característica de inclusão.

RAPUNZEL E O QUIBUNGO

O enredo se passa na Bahia. Rapunzel, menina negra de longos cabelos, estava cantando com sua linda voz e brincando na Lagoa do Abaeté, uma das principais belezas de São Salvador. Naquele mesmo dia tinha completado sete anos, o Quibungo, um bicho-papão que devora as criancinhas, estava passando ali perto onde a menina estava, ao ouvir aquela voz, ficou encantado, então a capturou, colocando-a numa torre de bambu. Passado alguns anos, estava passando perto da torre um príncipe que escutou a linda voz da menina, passou a ir todos os dias àquele local escutar a maravilhosa voz, um dia viu o monstro, Quibungo, subindo a torre com a ajuda dos longos cabelos da Rapunzel, levando para ela mandioca, peixe e farinha. Dakarai, o príncipe,

ISSN: 2448-0495

ouviu o código para conseguir que a menina lhe jogasse os cabelos e ele pudesse subir a torre e vê-la. Chegada a hora de o príncipe ver a linda menina, levou para ela coco, cupuaçu, cajá, umbu, graviola e um colar de sementes coloridas. A menina que há muito tempo não sorria, esboçou um sorriso sincero para o príncipe, jogando-lhe os cabelos, ele lhe prometeu tirar dali. Rapunzel acabou esquecendo-se de tirar o colar do pescoço, quando o monstro viu, ficou furioso cortando-lhe os cabelos. Naquele mesmo instante, Dakarai chama por Rapunzel, o Quibungo então estando com o cabelo dela joga para o príncipe disfarçadamente. Quando Rapunzel o avisa que é uma emboscada o príncipe já está no chão ferido, chegando a ficar cego, o monstro que ainda estava na janela então foi empurrado por Rapunzel, sendo estourado em vários pedaços, naquele mesmo instante la desceu para ver o príncipe, suas lágrimas acabaram curando a cegueira do príncipe, então os dois foram para o povoado que Dakarai vivia, sendo felizes.

Esta história é uma releitura do clássico Rapunzel, colocando elementos afro-brasileiro, como o Quibungo, que é um bicho-papão para a cultura afro-brasileira, elementos como mandioca, bambu que são predominantes na África, os personagens da história são negros, a personagem principal é uma menina negra que é tratada positivamente. Além do enredo escrito, há também as imagens no livro que tratam positivamente a criança negra, a menina, Rapunzel, tem um rosto bem retratado, os olhos cheios de esperança e inocência, é uma menina que brinca e não que é escrava, outras características positivas como sua voz.

Cristina Agostinho e Ronaldo Simões Coelho, com ilustrações de Walter Lara, farão uma releitura do clássico Rapunzel trazendo para o território brasileiro, colocando personagens que dialogam com a cultura afro-brasileira. É um livro que positivamente mostra a cultura brasileira.

São muitas as características positivas deste livro para se trabalhar com as crianças. A personagem principal é uma menina negra, então já coloca representativamente alguém que geralmente é excluída, sendo a menina a própria heroína também. Portanto, Rapunzel e o Quibungo é uma possibilidade para explorar juntamente com as crianças, em que as imagens ilustradas no livro não são estereotipadas, muito pelo contrário, passam mensagens positivas, acerca das questões das imagens na obra literária e sobre a própria obra infantil seja ela qual for, Heloisa Pires Lima diz:

> Toda obra literária, porém, transmite mensagens não apenas através do texto escrito. As imagens ilustradas também constroem enredos e cristalizam as percepções sobre aquele mundo imaginado. Se examinadas como conjunto, revelam expressões culturais de uma sociedade. A cultura informa através de

ISSN: 2448-0495

> seus arranjos simbólicos, valores e crenças que orientam as percepções de mundo" (LIMA, 2005, P. 101)

Portanto, este livro se apresenta como uma possibilidade para um meio de combate ao racismo e machismo, mostra elementos da cultura afro-brasileira, é um livro para trabalhar com crianças tanto pela mãe e o pai quanto pelos professores.

CONCLUSÃO

Este artigo é, na verdade, um meio de estudo para aprimoramento do profissional que está se formando, no caso é o de ser professor, em que no grupo de estudo que ajudou a fomentar o debate acerca desta temática, faz repensar o lugar do negro nas histórias infantis e no livro didático no Brasil, sendo-os sempre colocados como inferiores, referenciados pela escravidão, fez repensar também sobre as mulheres que são nas histórias rebaixadas, colocam-nas como submissas a procura de um príncipe encantado.

Espera-se que este trabalho ajude a perceber a exclusão das mulheres e dos negros na história da literatura infantil brasileira, ainda alvo de subordinação ao europeu, em contra partida, ver uma solução para que isto não mais ocorra. O grupo de estudo que impulsionou a escrita deste artigo é mais um dos meios que a universidade dispõe para o futuro professor despojar de debates que ajudarão na formação.

O imaginário do brasileiro ainda é permeado de ideias do colonizador, pois na educação ainda se trabalha com temáticas que relaciona o negro a escravidão, mostrando-os apenas como subordinados, sem mostrar as lutas e resistências, os grandes feitos arquitetônicos construídos pela população negra, entre outros pontos positivos, também se tem a ideia de que a mulher deve estar à mercê do marido ou a procura de um príncipe, tornando-as dóceis e obedientes às vontades alheias.

Enquanto a criança branca despoja de referenciais positivos sobre seu grupo étnico, a criança negra tem apenas negativos, portanto é necessário que as duas gozem de referências edificadoras para que sua autoestima se forme seja otimista e também que se desenvolva na criança o respeito ao diferente, sem que esse diferente seja tratado como hostil.

ISSN: 2448-0495

REFERÊNCIAS

CARNEIRO, Sueli. **Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América latina a partir de uma perspectiva de gênero.** A Partir De Uma Perspectiva De Gênero. Http://Www.unifem.Org.Br/Sites/700/710/00000690.Pdf

ANDRADE, Inaldete Pinheiro de. **Construindo a auto-estima da criança negra.** In: Kabengele Munanga. (Org.). Superando o racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. P. 117 – 123.

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo. **A Geografia, a África e os Negros Brasileiros.** In: Kabengele Munanga. (Org.). Superando o racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. P. 173 – 185.

THEODORO, Helena. **Buscando Caminhos nas Tradições.** In: Kabengele Munanga. (Org.). Superando o racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. P. 83 – 99.

MOURA, Glória. **O Direito à Diferença.** In: Kabengele Munanga. (Org.). Superando o racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. P. 69 – 82.

LIMA, Heloisa Pires. **Personagens Negros: Um Breve Perfil na Literatura Infanto-Juvenil.** In: Kabengele Munanga. (Org.). Superando o racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. P. 101 – 123.

AGOSTINHO, Cristina; COELHO, Ronaldo Simões. **Rapunzel e o Quibungo.** Belo Horizonte: Maza edições, 2012.

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS INTERCULTURAIS NA UNILAB

Neimelene Felipe de Sousa[219]
Antonio Flávio Maciel de Souza Júnior,[220]
Jeannette Filomeno Pouchain Ramos [221]

RESUMO:

Este artigo tem como objetivo sistematizar vivências do projeto de extensão "AFRODITA: a arte, o brincar e o cantar nas educações interculturais" da UNILAB, dialogando criticamente e criativamente com elementos da cultura brasileira de matriz europeia, indígena e, ou africana, na promoção da descolonização do saber. Dentre as temáticas abordadas, destaca-se a arte da educação e a educação intercultural, abordadas a partir da revisão de literatura (MUNANGA, 2004, STEINER, 2007, WALSH, 2008, 2014). Para tanto, foram realizados estudos sistemáticos, observações e 15 intercâmbios e vivências pedagógicas e interculturais, sendo 05 atividades na UNILAB, 05 de campo, 04 nas praças e teatro do Maciço e 01 na escola. Das avaliações dos sujeitos, destacam-se "[...] durante a convivência foi possível divulgar a cultura de cada um" (JP, Angola/ ICEN/UNILAB), "Aprendi a me aproximar mais de outras culturas [...]" (Sayo, Pedagogia/UECE) e "[...] o evento trouxe uma experiência nova e que serviu de comparativo, não no sentido classificatório da palavra, mas sim, na forma de perceber as diversas maneiras de se formar um indivíduo" (FF, IHL/UNILAB). Dentre os bolsistas, ressaltou-se a identificação e reconhecimento da identidade indígena e africana nas vivências familiares.

Palavras-chave: Descolonização do saber. Arte da Educação. Interculturalidade.

[219] UNILAB, neimelene@hotmail.com (Autor)
[220]UNILAB, jrflaviomaciel53@gmail.com (Co- Autor)
[221] UNILAB, ramosjeannette@unilab.edu.br (Co- Autor)

ISSN: 2448-0495

INTRODUÇÃO

No âmbito local da cidade de Redenção no Maciço de Baturité, Estado do Ceará, a chegada da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB há cinco anos numa perspectiva de interiorização e integração internacional com os países da lusofonia Africanos e Asiáticos trouxe à tona conflitos raciais, culturais, de gênero, geracional, dentre outros.

A escolha da região como sede da universidade deve-se ao fato histórico de Redenção ter sido a primeira cidade brasileira a libertar seus escravos no Brasil. No entanto, paralelo a transformação da região em polo universitário, há ainda que ressaltar a chegada dos estudantes estrangeiros, africanos e timorenses, o que tornou visível o preconceito e o racismo por parte da população brasileira.

Diante desse cenário desvelou-se a importância de se dialogar sobre a cultura africana e afro-brasileira mediante implementação da Lei 10.639/03 na região e, deste modo tratar as múltiplas faces do racismo, da descolonização do saber e do eurocentrismo e do diálogo, da interdisciplinaridade e interculturalidade como caminhos para a integração internacional e interiorização da UNILAB.

Imbuídos neste desafio, emerge o AFRODITA: a arte, o brincar e o cantar nas educações interculturais que é um projeto de extensão da UNILAB que tem como objetivo realizar atividades sistemáticas que possibilitem a reflexão, a formação discente e a vivência intercultural, numa relação dialógica e interdisciplinar na comunidade acadêmica, no Maciço de Baturité e no Estado do Ceará.

Sendo assim, neste artigo temos como objetivo sistematizar vivências do AFRODITA, dialogando criticamente e criativamente com elementos da cultura brasileira de matriz europeia, indígena e, ou africana, na promoção da descolonização do saber e verificar se e de que modo estas atividades tem contribuído com a integração intercultural. Dentre as temáticas abordadas, destaca-se a arte da educação e a educação intercultural, abordadas a partir da revisão de literatura (MUNANGA, 2004, STEINER, 2007, WALSH, 2008, 2014).

A relevância das atividades e das temáticas abordadas são justificadas tanto pela materialização das diretrizes da UNILAB e dos cursos de Bacharelado em Humanidades (compomentes curriculares Educação e Sociedade I e II, Educação Intercultural e Arte e educação) e de Pedagogia, como na política de ensino ao fundamentar-se na “[...]

ISSN: 2448-0495

interdisciplinariedade, flexibilização curricular, diálogo intercultural e interação teoria-prática, e em valores do ensino como prática de liberdade (Paulo Freire)" (BRASIl/DIRETIRZES DA UNILAB, 2010,p.49). Faz-se necessário ainda destacar que o "pluralismo de idéias, de pensamento e promoção da interculturalidade" estão, entre os princípios da UNILAB, e se constituem como objeto de estudo e intervenção comunitária.

Para tanto, foram realizados estudos sistemáticos, observações e 15 intercâmbios e vivências pedagógicas e interculturais, sendo 05 atividades na UNILAB, 05 de campo, 04 nas praças e teatro do Maciço e 01 na escola. Iniciamos revisitando as diretrizes da UNILAB e a literatura referente as temáticas em tela e em seguida analisamos 15 atividades promovidas pelo AFRODITA.

05 ANOS DE UNILAB: DIRETRIZES E DESAFIOS DA INTEGRAÇÃO INTERCULTURAL

A INTERCULTURALIDADE
A cultura é tudo, ela está em todo lugar.
Ajuda a compreender o mundo e todos a se integrar.
Todos agem diferente e isso é a cultura quem diz.
Há todo tipo de gente convivendo em todo país.
A diferença está no olhar. E a diversidade sempre presente.
Para conviver é só respeitar e vamos todos em frente.
Os costumes podem ser diferentes, a variedade de grandes dimensões
Mas o que une toda essa gente é a Lusofonia em todos os corações.
Respeitar o outro é ter fraternidade.
Não ter preconceito, isso é interculturalidade.
Carla Patrícia Costa Oliveira
Discente da Engenharia de Energias, UNILAB, 2012.2

Desde sua criação em 2010, a UNILAB tem objetivos e diretrizes voltados para a cooperação sul-sul ao receber estudantes dos países integrantes da Comunidade dos Países Africanos de Língua Portuguesa CPLP e do Timor Leste, pais asiático também colonizado por portugueses na promoção da integração internacional e intercultural e a formação do espirito científico, bem como a interiorização. Dentre os objetivos da instituição, destacam-se

> *"[...] promover, por meio de ensino, pesquisa e extensão de alto nível e em diálogo com uma perspectiva intercultural, interdisciplinar e crítica, a formação técnica, científica e cultural de cidadãos aptos a contribuir para a integração entre Brasil e membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) e outros países africanos visando ao desenvolvimento econômico e social. [...] Promover mobilidade acadêmica e intercâmbio com diversas instituições científicas, acadêmicas e culturais (nacionais e internacionais) em todas as áreas do saber, ampliando e potencializando o*

ISSN: 2448-0495

> *avanço do conhecimento e da cultura; Incorporar às práticas docentes e acadêmicas uma visão epistemológica coerente com a complexidade dos saberes (formais e informais, científicos e tradicionais) e promotora da integração de atividades artísticas, culturais e esportivas no processo formativo; Desenvolver recursos pedagógicos e metodologias que permitam a apropriação, por docentes e estudantes, das tecnologias da informação e da comunicação em todas as atividades acadêmicas – ensino, pesquisa e extensão; [...]*. (BRASIL/Diretrizes da UNILAB, 2010, p. 13).

Desafios, portanto, tanto no âmbito da formação científica quanto da ruptura epistemológica do pensamento único e valorização da epistemologia africana e na dimensão pedagógica com metodologias criativas e críticas que integre o ensino, a pesquisa e a extensão. A estes desafios, o cotidiano nestes 5 anos de UNILAB tem apontado ainda problemáticas como a lida com as diferentes, sejam elas no tocante as diferentes culturas e o racismo; o "encontro das raças" indígena, negro e branco e a possibilidade do diálogo entre suas culturas - interculturalidade, diferenças de gênero e a violência contra as mulheres; diferentes formas de pensar e organizar-se socialmente (eurocentrismo, afrocentramento e afroperspectivismo), entre outros.

Kabengele Munanga afirma "[...] a educação diante da questão do reconhecimento das diferenças e da luta contra o racismos" são questões que têm sido discutida por muitos países do mundo (MUNANGA, 2008-2010). No entanto, há diferentes modos de fazer pedagógico para o enfretamento dos conflitos supracitados, para o reconhecimento e valorização das diferenças e promoção da integração intercultural. Dentre estes caminhos, elegemos o diálogo com o universo complexo, plural e compreendendo

> "[...] Pedagogías entendidas de manera múltiple: como algo dado y revelado: [que hace] abrir paso, traspasar, interrumpir, desplazar, e invertir práticas y conceptos heredados, estas metodologias sísquicas, analíticas y organizacionales que usamos para saber ló que creemos que sabemos para hacer posible conversaciones y solidaridades diferentes; como proyecto tanto epistêmico como ontogógico ligado a nuestro ser y, por tanto, aliado a a formulación que hizo Freire de pedagogía como metodología imprescindible. Pedagogías [que] convocam conocimientos subordinados producidos en el contexto de prácticas de marginalización, para poder desestabilizar lãs práticas existentes de saber y así cruzar limites fictícios de exclusión y marginalización" (Jacqui Alexnder traduccíon Catherine Wash, 2014, 14).

Dentre as múltiplas formas de aprender e ensinar e das diferentes culturais presentes no cenário da UNILAB, dialogamos em sala de aula, nos espaços comunitários dentro e fora do *campus* a compreensão e vivências de educações interculturais em três dimensões que deveriam,

ISSN: 2448-0495

a princípio, transversalizarem-se na cosmovisão africana, afro-brasileira, indígena e brasileira, são elas:

GRÁFICO I: PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL
*Fonte: Elaborado pelos autores.

O ensino das línguas possibilitaria o contato direto com a cultura do outro, o reconhecimento e percepção mais sutil da sua cultura que perpassa o modo de organizar o pensamento e sistematizar as relações e os fazeres e que também se manifesta em diferentes expressões artísticas e técnicas. As vivências interculturais possibilitaria o re-conhecimento da cultura do outro e neste diálogo o re-conhecimento e valorização da cultura dos meus ancestrais, portanto, a cultura em que me reconheço e nesta seus modos de pensar, sentir e fazer e a relação entre elas [culturas]. E por fim, o diálogo do eu e do outro, do cá e acolá, que possibilitaria uma percepção mais aguçada de como eu e o outro nos encontramos, nos reconhecemos ou nos negamos, como eu me reconheço ou não no outro, o que do/no outro me incomoda e porque há incomodo.

Partimos, então, do diálogo proposto por Paulo Freire (1996) entre os humanos como princípio educativo, portanto, o diálogo entre as culturas, entre o eu e o outro e entendemos a interculturalidade como projeto e processo na construção de outros modos de ser, pensar, viver e se relacionar com a mãe natureza.

> No es agumentar a partir de a simple relación *entre grupos, práticas o pensamientos culturales, por la incorporación de los tradicionalmente excluídos dentro de lãs estructuras (educativas, disciplinares o de pensamiento) existentes, o solamente a partir de la creación de programas 'especialies' que permiten la educación 'normal' y 'universal' sigua perpetuando practicas y pensamientos racializados y excludentes"* (WALSH, 2014, 11-12).

ISSN: 2448-0495

Dentro os projetos educativos alternativos que buscam reconstruir conhecimentos de forma articulada, integrada numa perspectiva de libertação ao desaprender a forma dominante de pensar, sentir e fazer, de segregar, excluir e reaprender, a partir das experiências e vivências dos povos ancestrais, dos conhecimentos tecnológicos e históricos sistematizados e da racialização dos conteúdos e formas, as pedagogias interculturais emergem no cenário de disputa no decorrer do século XX em todo o mundo.

A arte da educação numa perspectiva pedagógica intercultural é considerada como "[...] uma ciência que seja ela própria vida e sensibilidade" (STEINER, 2007, 15), que sem constituir-se apenas saber, torne-se arte – eis a que deve inspirar uma viva pedagogia e a didática da atualidade (p.17).

Indagamos, então, se as inciativas tanto curriculares como de extensão e pesquisa realizadas pelo AFRODITA tem se constituído como uma simples relação entre as culturas, como projeto que dialoga com as culturas, mas perpetua práticas e pensamento racializados e excludentes ou tem promovido outros modos de pensar, sentir e fazer? Estas atividades se constituem, então, como objeto de estudo a seguir, pois tratam de diferentes formas de reconhecimento das diferenças como meio de cooperar e integrar culturas, povos e saberes.

VIVENCIAS PEDAGÓGICAS INTERCULTURAIS

"O girar dos mundos – Ruth Salles
No silêncio do azul profundo, eu não ouço o girar dos mundos.
Mas, cada um seu som lançando, todos em coro vão cantando.
Todos seu rumo próprio têm, sem desviar-se aqui e além.
E cada um por leviandade,jamais o rumo alheio invade.
E em torno do sol vão-se movendo, a própria órbita mantendo.
Mas há uma força que os atrai, que vem do sol e entre eles vai
e que os mantém interligados, cada um por si, mas lado a lado,
como crianças, dando as mãos, brincam de roda - irmãs e irmãos."

O AFRODITA surgiu, como já foi dito a cima, da necessidade de se refletir com a comunidade acadêmica da UNILAB e do Maciço de Baturité questões do preconceito racial, das diferenças culturais relacionadas aos africanos, afro-brasileiros e os indígenas, dentre outros. Para tanto, foram realizados estudos sistemáticos, observações e 15 vivências pedagógicas e interculturais, sendo 05 atividades na UNILAB, 05 de campo, 04 nas praças e teatro do Maciço e

ISSN: 2448-0495

01 na escola.

Nº	Vivência Intercultural	Representações	Qtde.
01	Tarde intercultural na UNILAB - Palestra	Indígena, quilombola e europeia	113
02	Circuito intercultural em Fortaleza	Africana (egípcia, indiana e popular cearense)	27
03	Contação de história ao redor da fogueira – Negra Nua	Africana, brasileira e europeia	47
04	Cortejo da lanterna na praça do Obelisco e Contação da história da Menina da Lanterna	Cultura ocidental e popular brasileira	73
05	Vivências Interculturais na região do Cariri (XIV Congresso de História da Educação do Ceará)	Cultura Africana, Popular brasileira	20
06	Dia da criança na UNILAB na praça do Obelisco – Redenção	Europeia, africana, indígena e brasileira	60
07	Dia da consciência negra na escola Waldorf Micael – Fortaleza	Européia, brasileira, africana	20
08	Vivência Intercultural na Eco Aldeia da Mata – Aracati	Cearense e européia	08
09	Visita ao museu do Dragão do mar e Museu do Ceará em Fortaleza	Cultura nordestina e cearense	50
10	Palestra na UNILAB, Cortejo e Vivencia intercultural de Reis do Congo na Praça	Africana, europeia e Popular Cearense	72
11	Contação de História no Cine-Teatro Raul Barbosa – Distrito de Redenção	Cabo-verdiana e cearense	13
12	Mostra de cinema em direitos humanos do Hemisfério Sul	Brasileira e afro-brasileira	53
13	I Encontro de Pedagogia: perambulando pela história.	Moçambicana e guineense - Africana	47
14	I, II e III Roda de conversa da brinquedoteca intercultural	Cirandas de diferentes culturas, movimentos corporais e instrumentos musicais africanos	20
15	Visita a exposição de Leonardo da Vinci	Europeia	70
	TOTAL		692

TABELA 01: RELAÇÃO DAS ATIVIDADES INTERCULTURAIS, MATRIZES CULTURAIS E QUANTITATIVO DE PARTICIPANTES * Elaborado pelos autores.

Universo da Realização	Atividades	Qtde.	%
Vivência na UNILAB	6	306	32,41%
Vivências no Maciço de Baturité	10	463	49,04%
Vivências no Ceará (fora do maciço)	5	175	18,53%
TOTAL	21	944	100%

TABELA 2: QUANTITATIVO DO UNIVERSO EM QUE FORAM REALIZADAS AS ATIVIDADES INTERCULTURAIS, COM PORCENTAGEM *Algumas destas ações foram realizadas inicialmente na UNILAB e depois seguiu, por exemplo, cortejo pelas ruas até a praça. Estas, portanto, se repetem. ** Elaborado pelos autores.

Matriz Cultural	Quantidade de Atividades	% das atividades
Africanas	9	28,125%

Afro-brasileiras	2	6,25%
Indígenas	3	9,375%
Europeias	8	25%
Brasileiras	9	28,125%
Indígenas e Indianas	3	9,375%
Total	32	100%

TABELA 03: EXPRESSÕES CULTURAIS VIVENCIADAS NAS ATIVIDADES REALIZADAS, COM PORCENTAGEM* Elaborado pelos autores. ** Algumas atividades se repetem por contarem, por exemplo, com mais de um palestrante ou numa vivência haver expressões culturais de diferentes matrizes.

Dentro das atividades supracitadas houveram rodas de conversa, palestras, visitas a museus, escolas, teatro, mostra de cinema, exposições, oficinas etc. Os objetivos das atividades eram trazer aos participantes elementos que pudessem ser trabalhados juntamente com as outras culturas, relacionando o multiculturalismo e a interculturalidade com as vivencias pedagógicas intra sala de aula e em atividades de extensão e pesquisa, e levantando questões sobre o racismo, o preconceito e o eurocentrismo, buscando assim construir reflexões críticas e vivências criativas sobre a conjuntura na qual estamos inseridos educacionalmente. Foram vivenciadas danças, musicas, cantos, jogos, contos, brinquedos, brincadeiras, ritos e rituais de origem indígena, de origem africana, europeia entre outras, e refletido como essas experiências culturais e interculturais podem ajudar no desenvolvimento do ser humano, não só dentro da escola, mais como fruto de um resultado que desenvolve para o mundo.

Numa análise preliminar quantitativa revela-se nas tabelas acima a inserção das ações deste projeto atendendo a uma comunidade acadêmica expressiva.

No tocante as matrizes culturais mais abordadas a tabela 2 confirma a ênfase na cultura africana e brasileira, seguida da européia e revela ainda a necessidade de se realizar atividades que abordam o cenário brasileiro afro-descendente e indígena.

Quanto ao universo em que foram realizadas as vivências destaca-se o Maciço de Baturite, em consonância com as diretrizes da UNILAB que propõe a interiorização. Ressalta-se ainda que não realizamos nenhuma atividade que ultrapassasse os limites do Estado.

RELAÇÃO PROFESSOR-ESTUDANTE E COMUNIDADE

A lida com o outro pressupõe princípios de respeito ao outro diferente, de diálogo que possibilite a interação entre o eu e o outro e de veneração que perceba a sacralidade da caminhada singular deste individuo em sua complexidade, história de vida e teia cultural.

Partindo destes princípios e na lida com a realidade concreta que é dual e contraditória buscamos trazer o conteúdo a ser abordado de forma que articula três dimensões, são elas, o pensar, o sentir e o fazer.

Sendo assim, todo o conteúdo que foi trabalhado em conceitos sistematizados por diferentes correntes do pensamentos, foi vivenciado de forma artística, seja na recitação de versos,

ISSN: 2448-0495

por todos juntos, bem como a produção artística individual em diferentes formas de expressão que sintetize os saberes e as percepções destes na realidade e, por fim, a vivência destes saberes com a observação e interação desta de modo empírico e o diálogo crítico e criativo em torno dos conceitos, práticas e prognósticos possíveis.

Sendo assim, a interação com os participantes também perpassou as três dimensões do pensar, do sentir e do fazer e deste modo eles, em suas singularidades, se reconhecem e interagem, cada um do seu jeito e atuam de modo mais significativo em uma das dimensões em que tem maior facilidade, ao mesmo tempo em que aceitam o desafio, por exemplo, de recitar a poesia, de viver a arte e de expressar-se de outro modo que não seja a escrita, mas a imagem e a forma.

Considero, então, que temos rompido com os paradigmas a que se propõe a UNILAB no tocante ao pensamento único colonial e eurocêntrico e a educação bancária, bem como no âmbito das relações ao estar mais próximo dos discentes, técnicos e comunidades e ao ter o diálogo como princípio educativo e nas práticas que ultrapassam um conhecimento para si e que interage com a comunidade local e reflete sobre prognósticos.

Paralela as vivências interculturais, foi produzido coletivamente por discentes de diferentes cursos da UNULAB quatro (04) edições de jornais interculturais, mediante pesquisas virtuais. Para as edições foram escolhidos países que pudessem representar culturas diferentes, são eles China, Índia, Egito, e Finlândia. Em cada jornal, há matérias que tratam da história, da educação, da cultura e outras curiosidades dos países. Esta iniciativa pressupunha o lançamento na comunidade e divulgação em sítios virtuais, no entanto, até o momento o projeto ainda não conseguiu consolidar tal objetivo.

Outro resultado oriundo do projeto de extensão, foi da brinquedoteca intercultural na UNILAB, como espaço para atender crianças dependentes de discentes, docentes, técnicos e servidores vinculados a UNILAB. Esta ação foi recentemente aprovada no edital do Mais Cultura.

As atividades também estiveram imersas muitos contratempos e dificuldades, desde indisponibilidade de data para as realizações dos eventos e vivências, até falta de participantes por conta da greve estudantil e da greve dos professores da instituição. Mesmo diante de tantos imprevistos e percalços, o projeto teve grande êxito no que diz respeito ao tentar dialogar e refletir com as comunidades as problemáticas do negro e do indígena e das suas interfaces com o branco, da descolonização do saber, da arte da educação e da interculturalidade.

Com base na literatura de Kabengele Munanga, Catherine Walsh, o ponto crucial nos diálogos travados foram, como poderia trabalha culturas tão diferentes, que estão dentro de um

ISSN: 2448-0495

contexto, a escola, academia, com forma tão próprias e com harmonia ao mesmo tempo, sem sumir com os elementos que dão identidade a cada uma das culturas. Respeitando cada um, o "outro" e convivendo em sintonia com o todo. Relevando as tradições e contradições que envolvem as práticas pedagógicas "comuns" que causam conflitos entre representantes de culturas diferentes e dando lugar a praticas interculturais, ou como diz Kabengele Munanga, o "multicultural".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

"Eu só existo porque nós existimos": a ética Ubuntu.

Cotidianamente, todos enfrentamos o desafio de integrar o pensar, o sentir e o querer/fazer e de ser e espelhar esta unidade em sala de aula e nas relações pessoais e profissionais. Estar atento a si e ao outro e ao meio é um dos ensinamentos que podem ajudar a seguir o fluxo.

Somos todos e cada um uma unidade complexa que atua em diferentes universos e contextos, sejam eles particulares e, ou públicos . Somos, portanto, *mutatis mutantis*.

Partindo deste pressuposto, a formação de docentes e discentes de modo disciplinar e numa área especifica, especializada pode, muitas vezes, impedir de se ter uma percepção plural da teia que envolve cada um no desafio freireano de Ser Mais e de viver o encontro com o outro, diferente. No caso na UNILAB, considerando suas diretrizes, missão, objetivos, políticas de internacionalização e cooperação. Que práticas pedagógicas e curriculares podemos considera exitosas em nossas experiências de ensino? Que didática estamos elaborando ao considerar a nossa especificidade acadêmica e política?

Diante das atividades supracitadas, as avaliações dos sujeitos, por exemplo, da vivência intercultural no Cariri destaca que "[...] durante a convivência foi possível divulgar a cultura de cada um" (JP, Angola/ ICEN/UNILAB), "Aprendi a me aproximar mais de outras culturas [...]" (Sayo, Pedagogia/UECE) e "[...] o evento trouxe uma experiência nova e que serviu de comparativo, não no sentido classificatório da palavra, mas sim, na forma de perceber as diversas maneiras de se formar um indivíduo" (FF, IHL/UNILAB). Dentre os bolsistas, ressaltou-se a identificação e reconhecimento da identidade indígena e africana nas vivências familiares.

Enfim, a verdade se encontra no fazer, ou não? E nos, como aprendizes de nos mesmos nos perguntamos, será que temos na práxis materializado as diretrizes, missão, objetivos, políticas

ISSN: 2448-0495

de internacionalização e cooperação e de formação? Será que estas, entre outras práticas pedagógicas e curriculares, serão consideradas pelos "outro" como exitosas experiências de ensino? Será que esta didática considera a nossa especificidade acadêmica e política? E a pluralidade que somos nós, UNILAB, Brasis e Africas? Concluímos, então, nos indagando até que ponto estamos conseguindo, via projeto de extensão materializar as diretrizes da UNILAB e a relação ensino-extensão e pesquisa?

REFERÊNCIAS

BRASIL/**Diretrizes Gerais da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira** – **UNILAB,** 2010.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as **diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira**", e dá outras providências. Brasília, DF, 2003.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo. Paz e Terra, 1996.

MUNANGA, Kabengele. **Construção da identidade negra no contexto da globalização**. Cadernos PENESB, Relações raciais e educação temas contemporâneo, 2002.

MUNANGA, Kabengele. **Educação e diversidade**. Caderno PENESB- Periódico do Programa de Educação sobre Negro. Niterói- Eduff, 2008/2010.

STEINER, Rudolf. **"O espírito de Goethe em sua manifestação através de seu 'Conto da Serpente Verde e da Líria'"**. In: CALLEGARO, Bruno. Momentos de um caminho: reflexões sobre a vida de Rudolf Steiner. São Paulo: João de Barro, 2007.

WALSH, C. **"Interculturalidad crítica, pedagogía decolonial".** En: Villa W. y Grueso A.(comp.). Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional/Alcaldía Mayor., 2008.

WALSH, C. **Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias politico-epistémicas de refundar el Estado.** Tabula Rasa. Bogotá-Colombia, No.9:131-152,julio-diciembre 2008. Acessado em 10.05.2014.

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

IDENTIDADE E ESTÉTICA NEGRA NA SALA DE AULA

Otilia Aparecida Silva Souza[222]

RESUMO:

Este trabalho se propõe a refletir sobre as diversas possibilidades de introduzir nos projetos político-pedagógicos da educação básica elementos que possam despertar no aluno o interesse pelo conhecimento das suas origens étnico-culturais. A ideia que serviu de base para a sua construção refere-se ao desenvolvimento de um projeto de iniciação científica que fui orientadora em 2013 na URCA (Universidade Regional do Cariri) no qual procurava investigar como as escolas da rede municipal da cidade do Crato-CE trabalhavam os temas voltados à cultura afro-brasileira. Com base nos dados da pesquisa, passei a refletir sobre a possibilidade de inserir os conteúdos voltados a essas temáticas na escola básica através de uma metodologia que utilize a arte como a principal ferramenta para trabalhar as noções sobre identidades étnicas e sobre a cultura brasileira de uma forma geral. Neste sentido, parto de alguns questionamentos que devem servir de base para o desenvolvimento das propostas norteadoras destas reflexões: como inserir essas questões no dia a dia da escola de forma lúdica? Como materializar as influências africanas no nosso cotidiano?

Palavras-chave: Identidade, Estética Negra, Arte

[222] Universidade Regional do Cariri. otiliaa15@yahoo.com.br

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

DE KUTANDA A QUITANDINHA: CONSTRUÇÃO DA CIDADE IMPERIAL E O RECONHECIMENTO DA POPULAÇÃO NEGRA

Renata Aquino[223] – CNPq/UFC

RESUMO:

Neste trabalho discuto como o patrimônio cultural africano e afro-brasileiro foi construído na cidade de Petrópolis, Rio de Janeiro, Brasil. O patrimônio cultural da cidade é percebido por meio da ideologia que não a configura, trata-se do projeto de um espaço de população branco que não se concretizou. Proponho estabelecer novos parâmetros para discussão do espaço geográfico da região de Petrópolis por meio de outras explicações sobre o povoamento e desenvolvimento desta localidade. Cidade que a história oficial consagrou como cidade imperial e de colonização alemã, negando ideologicamente as atividades econômicas da região e tornando invisível a existência de população de maioria afrodescendente. Apresento neste artigo, uma discussão sobre a ideologia da colonização de alemã como solução para o Brasil, o que permite compreender a formação da ideologia sobre as origens populacionais e econômicas deste lugar. Do território ocupado por africanos e afrodescendentes, nasceu a cidade que, posteriormente, instalou alguns grupos de alemães e, nesta fusão populacional, constituiu-se a forte presença de populações negra e mesmo branca, de outra origem que não a alemã. O artigo se concentra nos documentos que demonstram a existência de população negra na localidade.

Palavras-chave: Patrimônio cultural, Ideologia de colonização, Colonizador africano

[223]Doutoranda em Educação (CNPq/UFC), mestre em Educação (Uerj), especialista em Linguística Aplicada (UFRJ), licenciada em Letras (UFRJ). E-mail: reaquinno@yahoo.com.br.

ISSN: 2448-0495

INTRODUÇÃO

Bairros negros, cidades negras é um título emblemático propositor de que a gênesis da maioria de bairros e cidades no Brasil são núcleos de populações negras (CUNHA JUNIOR, 2015). As especificidades históricas brasileiras ocorridas durante a colônia e o império levaram à constituição de uma população trabalhadora de larga maioria africana e afrodescendente em todas as regiões do país. Trabalho, especializado ou não, rural ou urbano, ficou para a história como sinônimo de trabalho escravizado, pensado como trabalho de negro e, uma vez assim definido, passou a ser compreendido com um trabalho desprovido de quaisquer técnicas e ciências.

Assim como a distorção do significado de trabalho na colônia e no império, a independência do país sem a abolição do escravismo criminoso é outra especificidade histórica brasileira que fez herdeiros de problemas estruturais focados nas populações negras. Os problemas urbanos, as desigualdades sociais tiveram, e têm ainda, maiores incidências sobre as populações negras, o que também produziu a constante migração de populações negras para os territórios de fronteiras do desenvolvimento econômico. Durante a vigência do sistema de produção escravista e mesmo depois dele, a fuga de grupos de africanos e afrodescendentes das regiões de trabalho, produziu um imenso movimento de quilombos e mocambos que se tornou responsável pelo povoamento inicial de diversas regiões do país. Um exemplo é a região do Ceará grande que comportava os atuais estados do Maranhão, Piauí e Ceará, onde e a primeiras notícias de povoamentos refere-se à presença de núcleos negros fugidos das fazendas das regiões do açúcar no litoral pernambucano (RIBEIRO, 1995)

. As cidades do interior nascem de assentamentos, pousos e avançam como arrabaldes, núcleos populacionais, distritos; terminam em vilas, estas fundadas ao longo dos caminhos, das estradas, nos pontos de cruzamento dos rios, nas subidas das serras, nos locais de entrepostos comerciais, constituindo parte da ocupação do território. O espaço geográfico se desenvolveu, produzindo um território habitado por populações anônimas nas inscrições produzidas e depois surgem as ocupações oficiais. Nestes territórios, é que foi ao longo de toda história do Brasil marcante a concentração de populações negras. Neste artigo, tomamos como base a proposição do intelectual baiano Manoel Querino (QUERINO, 1918) na qual a figura do africano é definida como colonizador do Brasil.

O império no Brasil é marcado pela sociedade agrária, latifundiária e escravista. Na Europa, se desenvolveram as sociedades industriais e as teorias do racismo antinegro (ODALIA,

ISSN: 2448-0495

1977). Todos os problemas relacionados como atraso econômico e das questões urbanas recebem um denominador comum como fonte: presença de uma maioria de população negra e mestiça. Problema que nas áreas de saúde e do direito ganham predominância na ciência brasileira na ideia de mal da raça (SCHWARTZ, 1993). Problema que é atacado contestada de forma pioneira pelo médico e pesquisador Juliano Moreira (PEIXOTO, 2000) que em sua tese de doutoramento declara, que todos os males de saúde mental das populações negras da Bahia não tinham nada de particular relativo a raça ou aos trópicos e era resultado das condições sociais que estas populações eram submetidas. No entanto, a ideologia do mal da raça ou da inferioridade da cultura negra permanece praticamente intocável durante toda primeira metade do século XX.

Face às ideologias racistas que se formaram no final do século XVIII e se consolidara no XIX, a imigração europeia tornou-se desde o império como tratarei adiante uma ideologia do estado brasileiro. No caso de Petrópolis, os alemães foram escolhidos como os colonizadores ideais, dando um argumento frágil para a lenda de uma cidade fundada por uma migração e colonização alemã. A história oficial torna invisíveis as populações negras que produziram o território na região da cidade. Contraposta a história oficial sobre Petrópolis que cristaliza a ideologia de sede imperial e de colonização alemã, demonstro que durante o império a cidade e a região foram um lugar de maioria africana e afrodescendente. Neste artigo discuto como a paisagem mental é construída, negando a existência de população negra e apresento as evidências e dados atuais desta. A paisagem da cidade é percebida através da ideologia que não configura a cidade, trata-se do projeto de um espaço branco que não se concretizou como desejado.

PETRÓPOLIS, PAISAGEM MENTAL BRANCA EM UMA FÁBULA DE NEGAÇÃO NEGRA

Petrópolis é um município do estado do Rio de Janeiro, localizado no topo da Serra da Estrela que pertence ao conjunto montanhoso da Serra dos Órgãos, região da Serra do mar. Território que, segundo Antônio Eugênio Taulois[224], era praticamente desconhecida pelos

[224]Professor Titular de Física na Universidade Católica de Petrópolis - UCP. Estudioso da história de Petrópolis sobre estradas e fazendas coloniais. Membro efetivo das Academias Petropolitanas de Letras e de Educação, do Instituto Histórico de Petrópolis, da diretoria do Museu de Armas Ferreira da Cunha e do Rotary Clube de Petrópolis.

ISSN: 2448-0495

colonizadores portugueses nos primeiros 200 anos de colonização, salvo por alguma expedição exploratória para tomar posse de sesmarias. Isso ocorria por causa do enorme paredão montanhoso de mais de 1000 m de altura que tinha que ser vencido para se chegar até lá. Além disso havia, também, a presença dos bravios índios Coroados que habitavam serra acima.

A abertura do "Caminho Novo" foi determinada pela Coroa Portuguesa, em 1698. Caminho do Novo foi uma necessidade de otimizar a viagem à Minas Gerais, antes feita pelo Caminho Velho, e proteger o ouro dos piratas e corsários nas imediações dos portos de Angra dos Reis e Paraty. Ouro encontrado na margem do Rio Funil, em Ouro Preto por um preto bandeirante; bem como a descoberta do diamante "Estrela do Sul" (QUERINO, 1918), que precisava ser transportado com mais segurança e agilidade de Ouro Preto à Baía de Guanabara no Rio de Janeiro.

O Caminho Novo atravessava os paredões rochosos da Serra da Estrela e passava-se pelas fazendas do Córrego Seco (atual Petrópolis). Estrada de 1.400km que ligava a cidade Ouro Preto, em Minas Gerais à Corte, no Rio de Janeiro, e atravessava a cidade de Petrópolis. Local por onde passaram diferentes grupos de colonizadores, trabalhadores de diversos ofícios, construtores, garimpeiros, ferreiros, oleiros, carpinteiros, caçadores, lenhadores, escravizados ou não, na maioria africanos e afrodescendentes. A estrada do ouro foi percorrida por tropeiros levando nas suas tropas de mulas e cargas de variados matizes a economia alimentar de subsistência também circula o abastecimento das cidades por esta estrada. Os diversos fluxos migratórios indicam um conjunto de marcadores de presença africana nas dimensões da ocupação e ordenamento territorial e de desenvolvimento regional.

O aperfeiçoamento das viagens às vilas mineradoras foi feito por indígenas e africanos que tiveram seus conhecimentos extorquidos pelos bandeirantes. Sobre os bandeirantes que até generalizados como europeus, faz-se necessário dizer que o sucesso no desbravamento das terras brasileiras se deve à da usurpação dos conhecimentos de indígenas e africanos e à parceria com o imigrante árabe. Imigrantes denominados no senso comum como árabes, comerciantes dedicados ao comércio de varejo nas cidades e nas estradas do interior. Os denominados mascates, que são imigrantes da Turquia, de países árabes e de países africanos muçulmanos. Os árabes já conheciam as condições e possibilidades de terras tropicais por conhecer o continente africano desde o século VII (QUERINO, 1918).

Os árabes conheciam o modo de viver do africano nas florestas, nas planícies, nas matas e nas montanhas; conheciam também suas habilidades e conhecimentos de pecuária e agricultura.

ISSN: 2448-0495

Os portugueses saídos de uma zona temperada para se estabelecerem em um clima ardente, diverso do da metrópole, seriam incapazes de resistir ao rigor dos trópicos, de desbravar florestas e arrotear as terras sem o concurso de um braço mais afeito à luta nessas regiões esbraseadas e combatidas pelo impaludismo devastador (QUERINO, 1918, pág. 147). O árabe era mais instrumentalizado do que o europeu para desbravar terras tropicais e para distinguir quais conhecimentos interessavam para a colonização das terras brasileiras. Os bandeirantes não eram necessariamente europeus e sim descendentes de portugueses, por vezes filhos de degredados, mestiços com índios e negros.

O que é conhecido por Petrópolis começou a ser mapeado em 1722, foi dividido em fazendas, das fazendas houve o plano de construção da cidade. A mais forte das teses – a do ouro – não explica o povoamento da cidade. As fazendas não são privilégio da região. Fazem parte de um projeto de exploração colonial, depois imperial. Na história das fazendas de Petrópolis, estão os contrapontos de uma fantasiosa narrativa para atrair turistas que podem ser resumidas em dois epítetos, é a Cidade Imperial e a Cidade do Colono Alemão.

Muito do que consideramos uma narrativa hegemônica da história da cidade foi encontrada nos arquivos do Instituto Histórico de Petrópolis – IHP, cujo *site* disponibiliza diversos textos que difundem e corroboram os dois epítetos da cidade. Reza a lenda que D. Pedro I abdicou ao trono e retornou a Portugal antes da construção do seu palácio imperial na serra. Coube à D. Pedro II, ao herdar as terras, executar o projeto de seu pai com a ajuda de seu Mordomo Imperial Paulo Barbosa, assinando o decreto nº 155, de 16 de março de 1843. E somente em 1857, foi elevada à categoria de cidade. Petrópolis foi capital do estado de 1894 até 1902, cuja fama de local ideal para veraneio das famílias abastadas adquirida durante o Império foi reativada durante a República devido ao fato de os presidentes se hospedarem no Palácio Rio Negro, o que tornava a cidade o centro da agitação política do país. Por um decreto federal de 25 de março de 1980, Petrópolis recebeu oficialmente o título de "Cidade Imperial".

Acreditamos na fusão de das teses do caminho do ouro e da construção de um palácio de verão para um imperador supostamente libertário para omitir marcadores históricos de presença africana e afrodescendente em Petrópolis. Devemos lembrar que as ideias de um país como sentido libertário se inicia no século XIX e nasce da assinatura tratados internacionais com Portugal e outros países europeus. A proibição de traficar africanos escravizados foi usada como justificativa para a busca de mão de obra supostamente qualificada. A ideologia racista do Império apresentou como significado para qualificado o branco europeu.

ISSN: 2448-0495

Deste modo, da mudança no cenário político do Rio de Janeiro emergiu o discurso de que a construção da cidade de Petrópolis que teria usado mão de obra livre, já que "teoricamente" necessitava de força de trabalho dadas as transformações em seu contexto político-econômico. É prudente ressaltar que os dados históricos nos quais os argumentos estão apoiados não se referiram exclusivamente à Petrópolis, o que está em discussão é como os referidos dados ajudaram a tecer um discurso de invisibilidade de africanos e afrodescendentes na cidade.

A versão da participação dos alemães na construção do patrimônio histórico-cultural da cidade estrategicamente celebrada é uma versão apenas. É um discurso travestido de realidade para estabelecer uma narrativa que sufoca outras participações (Há bairros na cidade que fazem menção a outros grupos de colonos que por lá estiveram como os Quarteirões Brasileiro, Suíço e Italiano). Onde estavam os africanos e descendentes? Foram forçados a permanecer nas áreas de fazendas que não são descritas no Mapa dos Quarteirões, sob o discurso que o Brasil necessitava de força de trabalho livre e europeia em virtude das transformações do contexto econômico, foram criadas as condições para que os estrangeiros brancos viessem para o Brasil e para Petrópolis. De fato, boa parte da mão de obra imigrante utilizadas compunha um setor de trabalho livre, mas este não foi o único setor, trabalhadores livres de outras origens, e mesmo trabalhadores escravizados. O número de imigrante é pequeno em relação a população da região e mesmo a expansão populacional imigrante também é pequena. Relativo à construção do palácio imperial com mão de obra livre não significa que seja toda ela europeia e imigrante. Cabe pensar também na existência de negros livres e libertos. Em 200 anos a história nacional escravista, sempre existiram processos de conquistas de liberdade.

Os colonos pretos fundaram Petrópolis, no entanto, a distorção do trabalho destes colonizadores está restrita ao acervo de objetos de tortura de escravos exposto no Museu Imperial. A exposição permanente, no referido museu, de instrumentos de tortura reitera a existência da população passível em ser torturada. Indica que o escravismo de Petrópolis deva ter sido semelhante à de outras regiões do país. Soa estranho que Petrópolis seja lugar onde o Império fincou raízes de uma corte sem africanos e afrodescendentes, visto que o trabalho doméstico das famílias ricas era na época realizado por esses; seja na condição de livres, seja na condição de escravizados de ganho, seja na condição de escravizado diretos. O escravizado de aluguel era muito comum, mesmo os que não possuíam escravizados e beneficiavam do trabalho de escravizados de ganho.

ISSN: 2448-0495

Cabe ressaltar que a história de Petrópolis é contata a partir de um projeto de palácio de verão para o Imperador e da chegada de imigrantes, que ocuparam terras mapeadas por bandeirantes, hipótese que sugestiona que os bandeirantes não trabalharam sozinhos e que os povos locais e os africanos e descendentes protagonizaram para essa história.

A opção por compreender o fluxo de conhecimentos técnicos dos povos negros na construção de Petrópolis e nos demais feitos atribuídos aos colonizadores europeus apoia-se no fato de que os portugueses saíram de uma zona temperada para se estabelecerem em uma tropical, cujo clima e condições geográficas lhes eram desconhecidas. Nesse sentido, o colono preto que se estabeleceu a América já era conhecedor do trabalho a ser desenvolvido, como bom caçador, marinheiro, criador, extrator do sal, pastor, agricultor, mercador de marfim, minerador de ferro – tempos o africano conhecia o trabalho da mineração, pois lá abundava o ouro, a prata, o chumbo, o diamante e o ferro (QUERINO, 1980). É muito forte em Petrópolis o discurso de a cidade ter tido pouco escravizados, significar a não existência e negros. O que é mais evidente é a incompreensão da ideologia destorcida de liberdade encabeçada por um Imperador que apoia e se sustenta do regime escravista e um desconhecimento dos limites territoriais da cidade. Nunca houve Petrópolis branca, tampouco Petrópolis embranquecida. Os limites territoriais da cidade incluem as áreas de fazenda para onde as populações negras foram forçosamente deslocadas.

DE KUTANDA A QUITANDINHA

Quitandinha é um conjunto de bairros localizados na encosta da serra em Petrópolis, com vistas para o Rio de Janeiro. Compõem o conjunto os bairros Duques, Amazonas, Parque São Vicente, Vila Hípica Espírito Santo, Vila Hípica Rio de Janeiro, Getúlio Vargas, Taquara, Alto Independência, Parque Cremerie, Dr Thouzet. O conjunto de bairros do Quitandinha ainda faz ligação com o bairro Alto da Serra.

Quitandinha tem origem no quimbundo, língua falada em Angola, pais onde muitos africanos foram sequestrados em nome do escravismo criminoso (CUNHA JR, 2015). Kitanda (feira) deriva do termo kutanda (ir para longe). Integrada à língua portuguesa a palavra kitanda foi modificada às normas gráficas da referida língua. Ambos nomes traduzem o local estratégico do bairro que era caminho para o interior do país e para o Porto da Estrela que representava

ISSN: 2448-0495

importante ponto de escoação de mercadorias para a Europa assim como para a capital da província. Uma área tão importante devido à localização que tem nome de origem africana.

Figura 3 - Vista panorâmica do bairro Quitandinha[225]

O conjunto de bairros ocupara a região ada antiga fazenda Quitandinha, uma das propriedades da família Azevedo Sodré, adquirida por D. Pedro I para acomodar os colonos europeus. Cabe ressaltar que a fazenda assim como a ocupação e cultivos nas terras da fazenda. Durante as pesquisas de campo, não foi possível encontrar imagens da venda que deu nome ao bairro, mas há dois pontos a serem observados. Primeiro, o trabalho qualificado de horticultura em terras tropicais já existia antes da execução da suposta colônia alemã, deste modo se o sinônimo de trabalho era negro, isso aumenta as dúvidas sobre a tese de que os trabalhadores da quitanda seriam brancos.

Segundo, os maiores registros o período da colônia e império apontam para as atividades de comércio de rua realizado pelos africanos e afrodescendentes. A profissão de quitandeira entrou por meio do povo banto, profissão de quitandeira está interligada às atividades principais da economia da época, na medida em que estas foram abastecedoras de alimentos da cidade (Pantoja 2000, Gonçalves, 2007).

[225]Disponível em http://trekkbrasil.blogspot.com.br/2011/02/pedra-do-quitandinha.html (acesso: 20/03/2015)

ISSN: 2448-0495

O Quitandinha é um local por onde passaram diferentes grupos de colonizadores, trabalhadores de diversos ofícios, construtores, garimpeiros, ferreiros, oleiros, carpinteiros, caçadores, lenhadores, escravizados ou não, na maioria africanos e afrodescendentes. A estrada do ouro foi percorrida por tropeiros levando nas suas tropas de mulas e cargas de variados matizes a economia alimentar de subsistência também circula o abastecimento das cidades por esta estrada. Na teoria do embranquecimento, quitandinha é apenas o nome de uma quitanda que deu nome a uma fazenda.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A população negra herdou problemas estruturais específicos fundados na distorção do trabalho dos africanos e afrodescendentes e da independência sem a abolição do escravismo criminoso. Embora tais problemas sejam de toda sociedade brasileira, o foco incidiu sobre a população de maioria africana e afrodescendente que adentrou a história do país como sinónimo de trabalho escravizado, trabalho destituído de técnica.

Durante a vigência do sistema de produção escravista e mesmo depois dele, a fuga de grupos de africanos e afrodescendentes das regiões de trabalho, produziu um imenso movimento de quilombos e mocambos que se tornou responsável pelo povoamento inicial de diversas regiões do país. Ao contrário do que as distorções históricas dão a entender, foi por força de decreto que as populações negras foram tiradas dos centros urbanos, ocupando as áreas de fazendas, hoje, periféricas, ainda redutos das desigualdades sociais, não sendo um privilégio de Petrópolis, mas de todas cidades coloniais.

A cidade de Petrópolis é um exemplo da maquete para testes de aplicação da teoria embranquecimento, em que é negada de forma ideológica as atividades econômicas da cidade e da região, tornando invisível a existência de população de maioria afrodescendente. A ideologia de colonização alemã como solução para o Brasil explica a imigração alemã para referida cidade e também permite compreender a distorção sobre as origens populacionais e econômicas deste lugar.

ISSN: 2448-0495

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Célia Maria. **Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites** – século XIX. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

CUNHA JUNIOR, Henrique. **Bairros negros, cidades negras e população negra**. Trabalho aceito para COLAB-2015. In: C, Lisboa- 2015.

_____. **Cultura Afrocearense**. IN: CUNHA JUNIOR, Henrique/ SILVA, Joselina/ NUNES, Cícera. (Org). **Artefatos da Cultura negra no Ceará**. PP.102-132. Fortaleza: 2011.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Aurélio - Dicionário da Língua Portuguesa**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FRÓES, Carlos Oliveira. Petrópolis: A Saga de um caminho: Gênese e Evolução do território Petropolitano. INSITUTO HISTÓRICO DE PETRÓPOLIS Disponível em: www.ihp.org.br . Acesso em: 12/03/2015.

GONÇALVES, Ana Maria. **Um defeito de cor**. Rio de Janeiro: Record, 2007

LEAL, Maria das Graças. **Manuel Querino entre as letras e lutas -Bahia 1851-1923**. São Paulo; Tese de doutoramento em História. PUC-São Paulo. 2004.

MATTA, J. D. Cordeiro da**, Dicionário de Kimbundu-Portuguez**, Lisboa: A. M. Pereira, 1893.

ODALIA, Nilo. **O ideal de branqueamento da raça na historiografia brasileira** in: Contexto, São Paulo, Hucitec, volume 03, julho, 1977. PP.127-136.

PANTOJA, Selma, 2000: **Quitandas e Arimos: um negócio feminino no abastecimento de géneros alimentícios em Luanda nos séculos XVIII e XIX**, in PANTOJA, Selma (Org.) – *Entre Áfricas e Brasis*, Brasília: Editora Paralelo 15.

PEDROSO, Margarida Maria Mendes Pedroso, **Petrópolis: de Fazenda a Núcleo Urbano – A Cidade Imperial em sua Formação** (disponível em: www.ihp.org.br) acesso 20/01/2015.

PEIXOTO, A**. Juliano Moreira – Em Memória**. Ata da Sessão Ordinária de 23 de maio de 1933 (P.18 a 36). Anais da Academia Brasileira de Ciências. Tomo V, n. 2, junho 1933. p. 81 a 97. Daldalarrondo, P.; Oda, A. M. G. R. **Juliano Moreira: um psiquiatra negro frente ao racismo científico**. Rev. Bras. Psiquiatr. vol.22 n.4 São Paulo Dec. 2000.

QUERINO, Manoel. **O colono preto como fator de civilização brasileira**. In: Afro-Ásia, número 13, 1980, p143-158.

SANTOS, Joaquim Eloy. **COLONIZAÇÃO? NEM TANTO!** (Disponível em: www.ihp.org.br), acesso 20/01/2015.

SEYFERTH, Giralda. **Colonização, imigração e a questão racial no Brasil.** Revista da USP, São Paulo, número 53. Março/maio. 2002. PP. 117-149.

SILVA, Lígia Osório. **A Lei da Terra – Um estudo sobre a história sobre a propriedade da terra no Brasil**. São Paulo: PUC-SP (tese de doutorado), 1990.

SILVA, Renata Aquino da. **PROCESSOS IDENTITÁRIOS E PRÁTICAS CULTURAIS DE AFRO-BRASILEIROS: um estudo sobre os movimentos negros e os negros em movimento**.115f. Dissertação de Mestrado – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação, fevereiro, 2010.

VERSIANI, F. R.. **D. JOÃO VI E A (NÃO) ABOLIÇÃO DO TRÁFICO DE ESCRAVOS PARA O BRASIL**. In: IX Congress of the Brazilian Studies Association, 2008.

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

HIP HOP: EMPODERAMENTO E EDUCAÇÃO POPULAR POR MEIO DE COLETIVO DE ARTES

Ricardo Alves da Silva[226]

RESUMO:

Hip Hop é um gênero musical, com uma sub-cultura iniciada durante a década de 1970, nas áreas centrais de comunidades jamaicanas, latinas e afro-americanas da cidade de Nova Iorque. A mesma possui quatro pilares essenciais: o rap, o DJ, o breaking dance e o grafite. Desde quando emergiu primeiramente no South Bronx, a cultura hip hop se espalhou por todo o mundo. No momento em que o hip hop surgiu, a base concentrava-se nos disc jockeys que criavam batidas rítmicas para pausas "loop" (pequenos trechos de música com ênfase em repetições) em dois turntables, que atualmente é referido como sampling. Posteriormente, foi acompanhada pelo rap e identificado como um estilo musical de ritmo e poesia, com uma técnica vocal diferente para utilizar dos efeitos dos DJs.Junto com isto, surgiram formas diferentes de danças improvisadas, como a breakdance, o popping e o locking. O Coletivo Oficina Ensaio Aberto break dance surge como um movimento embrionário de mobilização e organização da cultura hip hop no Crato, a partir da dança buscamos possibilitar e agregar os demais elementos que formam o hip hop, tais como o Rap e mc, o grafite e o Dj, a atuação do coletivo se da em forma de educação popular onde a transmissão do saber é feita pelos que já dominam a técnica.

Palavras Chave: Hip Hop, Educação Popular, Break dance, Empoderamento

[226] Escola E.I.E.F. 18 de Maio, Rikardocrato@hotmail.com

ISSN: 2448-0495

INTRODUÇÃO

A construção do saber desde os primórdios dos tempos sempre esteve ligado a coletividade e por muito e muito tempo foi repassado pelo senso comum em forma de educação popular, quando se fala em educação as pessoas remetem logo ao saber cientifico que é repassado pelos professores nas escolas mais como nos coloca Paulo Freire(1987:pg.68) "Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo." Sendo assim não se pode se pensar numa educação desconectada do mundo social e não podia ser diferente quando se trata nos saberes ligados as culturas que são criados a partir do saber do homem comum e repassado de geração em geração sem se preocupar com a sistematização acadêmica mais sim na continuidade do saber fazer, temos variados exemplos que perpação por gerações como é o caso das culturas folclóricas, do reizado, bandas cabaçais, dança do coco, maracatu e a cultura Hip Hop.

O presente trabalho visa fazer uma analise e relato de experiência sobre o Coletivo Oficina Ensaio Aberto break dance que surge como um movimento embrionário de mobilização e organização da cultura hip hop no Crato, onde a partir da dança buscamos possibilitar e agregar os demais elementos que formam o hip hop, tais como o Rap e mc, o grafite e o Dj, a atuação do coletivo se da em forma de educação popular onde a transmissão do saber é feita pelos que já dominam a técnica. Hip hop é um gênero musical, com uma sub-cultura iniciada durante a década de 1970, nas áreas centrais de comunidades jamaicanas, latinas e afro-americanas da cidade de Nova Iorque. A mesma possui quatro pilares essenciais: o rap, o DJ, o breaking dance e o grafite. Desde quando emergiu primeiramente no South Bronx, a cultura hip hop se espalhou por todo o mundo. No momento em que o hip hop surgiu, a base concentrava-se nos disc jockeys que criavam batidas rítmicas para pausas "loop" (pequenos trechos de música com ênfase em repetições) em dois turntables, que atualmente é referido como sampling. Posteriormente, foi acompanhada pelo rap e identificado como um estilo musical de ritmo e poesia, com uma técnica vocal diferente para utilizar dos efeitos dos DJs.Junto com isto, surgiram formas diferentes de danças improvisadas, como a breakdance, o popping e o locking, sendo que todas surgidas como praticas socioculturais periféricas e populares.

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

MEIOS PARA TRANSMISSÃO DA PRATICA SOCIAL

Este estudo consiste em um relato de experiência vivenciado a partir da construção de um Coletivo de Artes o Coletivo Oficina Ensaio Aberto Break Dance no ano de 2013 por João Paulo da Silva Barbosa Bboy e Militante[227] da Cultura Hip Hop e por Ricardo Alves da Silva Geógrafo e Militante da Cultura Hip Hop. Tendo uma compreensão geográfica de como atua os movimentos sociais na disseminação do saber por uma forma de educação popular tal trabalho coletivo tem como base um tripé de ações, Oficinas, Ensaios e atividades Abertas a participação de todos.

Para o desenvolvimento do trabalho foi pensado o projeto da pratica coletiva a ser desenvolvida e quais são os focos a se alcançar com tal atividade, compreendendo que a cidade do Crato a qual já continha artistas ligados a pratica do Hip Hop e que por os mais diversos motivos não mais desempenhavam as ações artísticas, percebemos que o primeiro passo a ser dado deveria ser o de multiplicar o numero de praticantes a partir de oficinas ao mesmo tempo que possibilitávamos espaço para o João Paulo realizar seu Treinos / Ensaios e em um terceiro momento de trazer este publico já existente de volta a ativa assim como a descoberta de outros artistas desconhecidos.

Isto posto precisava se de local fixo para atuação além de se pensar em formas de circulação pela cidade, com isto através de articulação feita com e pela Coordenação de Políticas Publicas para Juventude do Crato a qual tinha a Erika Cristina a frente foi conseguido liberação de espaço físico no prédio do Centro de Referencia Assistência Social - CRAS Seminário onde foi iniciada as atividades e em seguida vinculadas imagens nas redes sociais onde possibilitou que através do Coletivo Mensageiras da Paz com sede no bairro Mutirão as atividades fossem ampliadas para este segundo bairro.

Em dois anos e meio de atuação foi criada circunstancias e ações onde possibilitou circulação por grande parte da cidade do Crato e circunvizinhas.

---

[227] *"É* um individuo que apóia e segue a ideologia do HIP HOP arrisca". ***E o papel do militante é desenvolver o Hip Hop em todas as áreas, principalmente na área social." – Mordekai (****Rapper da PB)*

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O caminho pensado para as experiências desenvolvidas no projeto a qual aqui estão sendo relatadas tem como influências a atuação que é tida pelo Coletivo Camaradas[228] no Crato que defende uma "arte que humanize, que crie relações de pertencimento e empoderamento com o povo e que sirva para instigar a criatividade, o conhecimento e a resistência política." Neste sentido BARBOSA, 2007, p. 18 nos coloca que "Nos ideais de Paulo Freire, [...] os princípios da educação popular estão relacionado à mudança da realidade opressora, o reconhecimento, a valorização e a emancipação dos diversos sujeitos individuais e coletivos." Além do embasamento nos ideais de Freire podemos tomar como exemplo o que nos coloca BRANDÃO, 1983, pg 47 a respeito da educação popular:

> O que justifica a Educação Popular é o fato de que o povo, no processo de luta pela transformação popular, social, precisa elaborar o seu próprio saber... Estamos em presença de atividades de educação popular quando, independentemente do nome que levem, se está vinculando a aquisição de uma saber (que pode ser muito particular ou específico) com um projeto social transformador. A educação é popular quando, enfrentando a distribuição desigual de saberes, incorpora um saber como ferramenta de libertação nas mãos do povo. Pelo que foi exposto antes, o fato é que se a educação popular pode ser entendida como uma atividade específica (não é toda ação assistencial, de trabalho social ou de política educativa) ela, por outro lado, não requer ser realizada no interior do sistema educativo formal, separada do conjunto de práticas sociais dos indivíduos. Muito ao contrário, a educação popular vem sendo desenvolvida no interior de práticas sociais e políticas e é aí precisamente onde podem residir a sua força e a sua incidência. (La Educación Popular Hoy em Chile: Elementos para Definiria, ECO, Educación y Solidariedad — sem indicação de autor, p. 9, in BRANDÃO, 1983, pg 47).

Após conceituar o que vem a ser educação popular nas suas mais amplas definições e vertentes precisamos aqui aprofundar a discussão a cerca do Hip Hop atividade cultural a qual possui muito da transmissão do saber por empoderamento social e formas de ensino não acadêmica. Para RODRIGUES 2009 pg 94:

> O hip hop deve ser compreendido como uma forma de ação social coletiva produzida na experiência cotidiana de seus protagonistas nas grandes cidades do mundo. Em outras palavras, é a experiência concreta das relações sociais e de poder, da materialidade e da subjetividade que constituem o espaço urbano que é a força matriz dessa ação coletiva. É a relação imanente entre o espaço urbano e os protagonistas que produz o hip hop. (RODRIGUES 2009 pg, 94.)

[228] http://camaradas.org/quem-somos

ISSN: 2448-0495

Neste sentido nos faz refletir como se da o processo de transmissão do saber dentro da cultura hip hop, para mais a frente podemos expor de que forma o Coletivo de Artes vem repassando os seus conhecimentos e empoderando a juventude a partir deste movimento para RODRIGUES 2009 pg, 103,

> (...) podemos pensar o hip hop como um ativismo político-cultural urbano forte, com um grande potencial critico, pedagógico e mobilizador que pode ser a base de importantes conquistas de cidadania. Além disso, devemos salientar que a vertente mais critica do hip hop deve ser considerada um autentico movimento social, por colocar como horizonte processos de transformações efetivas na sociedade. Para que o hip hop, de forma mais ampla e evidente, possa ser considerado um movimento social, é necessário que essa experiência aprofunde suas criticas ao status quo e mobilize de forma mais radical e contundente seus militantes. (RODRIGUES 2009 pg, 103.)

Com isto podemos mais a frente se aprofundar diante da experiência recorrente a qual viemos abordar dentro deste trabalho.

Gravação do videoclipe do Irmandade Rap Foto: Ricardo Alves, janeiro, 2015

COLETIVO OFICINA ENSAIO ABERTO BREAK DANCE

No Ano de 2013 Ricardo Alves em militância junto ao Bboy e militante da cultura Hip Hop o João Paulo, com o aval e apoio da coordenadoria de política publicas para juventude no momento vinculada a secretaria de cultura de Crato foi realizado dentro do "Abriu pra Juventude" a 1º competição de Break dance do Abriu pra juventude, realização esta que visou mobilizar e iniciar um processo de organização da juventude cratense dentro do movimento hip hop por compreender que os jovens tem envolvimento com a cultura ou simpatizam com a mesma e não

ISSN: 2448-0495

vê oportunidade de engajamento com a mesma por falta de oportunidades, incentivo ou fomento. Abaixo temos imagem da primeira ação realizada pelo coletivo.

1° competição de Break dance Fonte: Arquivo Pessoal, Abril, 2013.

Neste evento além dos bboys cratenses que muitos haviam se acomodado por falta de incentivo e ou eventos que os instigue a treinar e a demonstrarem as suas artes, foi reunido cerca de 6 bboys de Exu-Pernambuco que em parceria e apoio ao movimento hip hop se dispuseram a contribuir com a ação, e alguns bboys de Juazeiro do Norte juntamente com 2 Mcs que vieram para ser Mestre de cerimônia e também abrilhantar a roda de break com suas musicas. Eventos como estes possibilitam o intercambio e possibilitam o sentimento de organização e mobilização da juventude, no mês de Novembro/2013 fomos presenciar e vivenciar em Exu Pernambuco o EDACRA- Encontro de Dança Artes e Cultura da Região do Araripe, evento este que concentra grande numero de juventude organizada possibilitando o intercambio de artistas de variadas cidades e Estados, vivencia esta que possibilitou conhecer e trocar idéias com uma boa parte da galera que em sua maioria vê no hip hop uma possibilidade de engajamento e enfrentamento da juventude contra situações de risco, o encontro foi uma oportunidade de vivenciar o funcionamento do movimento e a mobilização que se da desde as crianças ate a juventude engajada.

ISSN: 2448-0495

O Coletivo Oficina Ensaio Aberto surge como um movimento embrionário de mobilização e organização da cultura hip hop no Crato, onde partindo da dança como o primórdio para tal organização/mobilização tenta se construir bases/envolvimento da juventude dentro da cultura pois sem organização e incentivo o movimento hip hop esta fadado ao esquecimento isto dentro do Crato que carrega em seu nome o termo de "Capital da Cultura" e a mesma tem como possibilitar grandes protagonistas dentro deste seguimento que em todo o mundo sempre foi símbolo de resistência da juventude. A partir da dança podemos possibilitar e agregar os demais elementos que formam o hip hop, tais como o Rap e mc, o grafite e o Dj, os primeiros passos já foram iniciados e a mobilização e organização também, o apoio do poder publico e as demais parcerias com variados seguimentos podem de fato possibilitar um engajamento e protagonismo da juventude cratense dentro desta cultura podendo assim abrir portas para representações do Crato por parte dos mesmos nos variados eventos/campeonatos/rodas/batalhas que acontecem na região nordeste e ate mesmo Brasil.

A atuação do coletivo se da como forma de empoderamento pois a partir da criação de oficinas de break dance onde a transmissão do saber é em forma de educação popular ficando cada um dos integrantes que já dominam a técnica da dança incentivado a repassar os seus conhecimentos aos que tem o interesse em aprender isso tudo de forma voluntaria e colaborativa, é preciso "empoderar como verbo intransitivo configura uma perspectiva emancipatória de empoderamento, processo pelo qual indivíduos, organizações e comunidades angariam recursos que lhes permitem ter voz, visibilidade, influência e capacidade de ação e decisão'(HOROCHOVSKI e MEIRELLES, 2007). Segue imagem da aula inaugural do coletivo Oficina Ensaio Aberto Break Dance.

Aula inicial Foto: Ricardo Alves, Janeiro 2014.

ISSN: 2448-0495

Ensaio aberto são os outros dois cargos chefe que formam o tripé ideológico do coletivo pois a atuação a qual se busca alcançar de ampliar o numero de protagonistas passa por varias ações a quais são desenvolvidas, tais como rodas de break em praça publica, batalhas de break que possibilitam o intercambio dos artistas, apresentações,encontro das danças, etc, e todas estas atividades é sempre levada em consideração a abertura de espaço para toda e qualquer pessoa interessada em participar e por fim funcionando como uma oficina ensaio aberto, abaixo temos um registro de uma transmissão do saber realizada pelo Bboy Carcará de Araripina Pernambuco em uma ação realizada no Crato na Praça Siqueira Campos onde o mesmo ao se deparar com o pequeno Kauan desenvolvendo um movimento de forma incorreta começa a o indicar a melhor forma de realiza lo.

Bboy Carcara ensinando Kauan Foto: Ricardo Alves, Agosto, 2014

Em estudos de (MACIEL 2009) ela nos coloca que para Paulo Freire, "almeja por uma Pedagogia Libertadora, produtora do diálogo permanente, fruto do processo que é por natureza dialética. Propõe uma Pedagogia dialógica na qual parte da problematização da realidade dos educandos para a finalidade de intervenção no mundo." O coletivo vem buscando através do Hip Hop o empoderamento seja dos que já atuam dentro do movimento como também os que venha a fazer parte da cultura.

ISSN: 2448-0495

CONCLUSÕES

Podemos verificar neste trabalho relato de experiência vivida, como tem sido valido as formas de organização, mobilização e articulação por parte da juventude contribuindo assim para um empoderamento que gera resultados positivo para a sociedade através da pratica e disseminação da cultura hip hop.

Em um ano de atuação de 2013 a 2014 o Coletivo Oficina Ensaio Aberto Break Dance desenvolveu diversas atividades de forma colaborativa, o que resultou em um amplo acervo de material midiático que foi utilizado para inscrever o Coletivo com a Iniciativa/projeto que da nome ao grupo no Edital Premio Cultura Hip Hop 2014 que contou com mais de 700 projetos inscritos e o mesmo ficou entre os 150 que foram contemplados sendo apenas 2 do Estado do Ceará.

As atividades fluem cada vez mais, atualmente esta sendo produzido documentário histórico didático sobre a cultura hip hop do Crato, é desenvolvidas atividades no bairro Batateiras no Crato e no Mutirão onde devera ser instalada uma Casa do Hip Hop em um galpão que historicamente é utilizado pela comunidade em ações diversas desde reuniões de associação de moradores a grupos de capoeira e arte. Acreditamos na educação popular como forma de empoderamento social tanto para transmissão do saber cultural do Hip Hop como para envolver incentivar os jovens envolvidos a se dedicarem na educação básica e universitária.

ISSN: 2448-0495

REFERENCIAS

BARBOSA, Rita Cristina. **Educação popular e a construção e um poder ético.** Revista Espaço Acadêmico, nº 78 – mensal - nov/2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular.** Nicarágua 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Editora Paz e Terra – 29ª edição – ***1987***

HOROCHOVSKI, Rodrigo R.; MEIRELLES, Giselle. **Problematizando o conceito de empoderamento. In: Seminário Nacional Movimentos Sociais, Participação e Democracia**. Florianópolis, 2., 2007.

RODRIGUES,Glauco Bruce.**Quando a política encontra a cultura: A cidade vista (e apropriada) pelo movimento Hip Hop** in **Ativismo sociais e espaços urbanos.**CIDADES:Revista cientifica/grupo de Estudos Urbanos- Vol.6,n.9,2009Presidente Prudente.

MACIEL, Karen de Fátima **O pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular.** Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 2, n. 2, p. 326-344, jul./dez. 2011.

Mordekai (Rapper da PB*)* **O que é Militância no Hip Hop?** *Disponível em:* http://www.enraizados.com.br/index.php/militancia-como-se-aplicaria-ao-hip-hop-qual-e-o-papel-de-um-militante/ >Acesso em 25 de Ago 2015.

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

MANCALA: FERRAMENTA DE CONTRIBUIÇÃO PARA APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA E DE APLICAÇÃO DA LEI Nº 11.645/2008 NO ENSINO MÉDIO

Aline Darc Nascimento Jurema de Oliveira[229]
Regilania da Silva Lucena [230]
Francisco Givaldo Pereira [231]

RESUMO:

Este trabalho surgiu da necessidade de ampliar a qualidade das metodologias a serem utilizadas nas aulas de matemática aliada à urgência da aplicação da Lei nº 11.645/2008. Por outro lado, buscou-se, também, trabalhar a autoestima e o reconhecimento étnico-cultural em discentes do Ensino Médio, objetivando alcançar resultados mais significativos no tocante à aprendizagem da matemática, bem como, na construção de uma cidadania focada no respeito e na valorização das diferentes etnias que constituem o povo brasileiro. O uso de jogos tem se mostrado uma alternativa eficiente na tentativa de minimizar os impactos, historicamente observados, na aprendizagem em relação à matemática. O jogo Oware (versão do Mancala), foi escolhido por consolidar de maneira prática e objetiva temas amplamente discutidos na educação brasileira, como: o ensino de matemática e a cultura étnico-racial, sendo observados elementos voltados à transversalidade e à cultura afro-brasileira. Com isso, acredita-se ser possível estimular o estudo da matemática mostrando que ela não se constitui apenas de cálculos, e que pode ser trabalhada no âmbito escolar de maneira interativa, descontraída e acima de tudo, ser ferramenta no processo de formação cidadã do aluno de Ensino Médio.

Palavras-chave: Ensino de Matemática. Jogos. Lei 11645/2008. Mancala.

[229] IFCE campus Juazeiro do Norte- aline.darc1@hotmail.com
[230] IFCE campus Juazeiro do Norte- lregilania@gmail.com
[231]Anne Sullivan University- givaldohumanas@gmail.com

ISSN: 2448-0495

INTRODUÇÃO

Esse trabalho surgiu da necessidade de melhor explorar as metodologias a serem utilizadas nas aulas de matemática, somando-se a isso, objetivou a prática da lei n° 11.645/08 no ensino médio, com intuito de aumentar a autoestima dos discentes e alcançar resultados mais significativos no tocante à aprendizagens matemática e cidadã. Na tentativa de minimizar os impactos negativos na aprendizagem dos discentes em relação à matemática, o uso de jogos tem se mostrado uma alternativa metodológica eficaz.

Conforme destaca RIBEIRO (2008), o uso de jogos no ensino representa, em sua essência, uma necessidade de mudança de postura do professor no que diz respeito ao que é ensinar matemática, em outras palavras, o papel do docente assume o caráter de comunicador, mediador e incentivador da aprendizagem, no processo de construção do saber pelo aluno. O docente deve estar apto a auxiliá-los no que for necessário, mas nunca com respostas prontas, sempre possibilitando a construção do conhecimento a ser internalizado, e valorizando o conhecimento prévio já trazido pelo aluno.

O jogo africano “Mancala" encerrou uma oportunidade preciosa de ensinar matemática e abordar temas importantes e necessários nos estabelecimentos de ensino público ou privado pelo país afora. Oportunizou também, que a lei 11645/08 fosse praticada nas aulas de matemática do ensino médio como forma de divulgação e valorização da cultura africana.

OBJETIVOS

Geral:

Desmistificar o fato de as aulas de matemática ser consideradas desinteressantes e fazer a aproximação entre essa disciplina e a transversalidade, considerando alguns aspectos culturais africanos através da utilização do jogo Mancala.

Específicos

- Desmistificar a visão negativa que os alunos possuem das aulas de matemática;
- Incluir nas aulas de matemática a cultura afrodescendente seguindo a lei nº 11.645/08;
- Difundir a utilização do jogo pedagógico como recurso metodológico do ensino de matemática.

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Os jogos são fontes de prazer e descoberta tanto para as crianças como para os adultos, podendo contribuir no processo de ensino - aprendizagem; para que ocorra tal contribuição no desenvolvimento das atividades pedagógicas, a concepção que o professor tem sobre o jogo é fundamental, pois os jogos não são apenas uma forma de alívio ou divertimento para esgotar as energias dos alunos, mas sim, meios de enriquecer o desenvolvimento intelectual e podem colaborar significativamente para o processo de aprendizagem e de socialização dos discentes. Segundo PEREIRA M. (2001), qualquer jogo pode ser bom desde que seja transformado em situação de desafio.

> O jogo não é somente um divertimento ou uma recreação. Atualmente o jogo não pode ser visto e nem confundido apenas como competição e nem considerado apenas imaginação, [...]. O jogo é uma atividade física ou mental organizada por um sistema de regras, não é apenas uma forma de divertimento, mas são meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual, proporcionam a relação entre parceiros e grupos. Através da interação o ser humano terá acesso à cultura, dos valores e aos conhecimentos criados pelo homem. FRIEDMAN (1996, p.75) Apud: SILVA (2012, p. 39)

O docente, às vezes, limita a criatividade / o caminho que o aluno quer seguir, e isso acontece devido ao incentivo de obter respostas mecânicas sem espaços para reflexões (há outros percursos que posso tentar?), é nesse contexto que os jogos, em especial, os jogos matemáticos se revelam uma ferramenta pedagógica importante, onde os alunos têm a oportunidade de refletir sobre o que produziram e, se necessário, corrigir seus próprios erros, como também desenvolver estratégias para resolver as mais diversas situações que poderão surgir.

A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS NO ENSINO DE MATEMÁTICA

Os jogos matemáticos são ferramentas importantes para o desenvolvimento da aprendizagem nas aulas de matemática, sejam de caráter cientifico ou social, pois dão oportunidade dos alunos de interagir, brincar e aprender, uma vez que na aula tradicional, os alunos se “fecham”, por terem vergonha de perguntar, causando-lhes dificuldades no trato com a disciplina.

Para que aconteça a aplicação do jogo, independentemente de seu caráter, devem-se traçar metas a serem alcançadas, pois as finalidades dos jogos matemáticos são amplas.

ISSN: 2448-0495

> Nessa perspectiva, a inserção dos jogos matemáticos no contexto escolar aparece como uma possibilidade altamente significativa no processo de ensino-aprendizagem, por meio da qual, ao mesmo tempo em que se aplica a ideia de aprender brincando, gerando interesse e prazer, contribui-se para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social dos alunos. (RIBEIRO, 2008, p. 19)

Os alunos utilizarão seus conhecimentos e suas experiências para participar de forma ativa dos jogos, seja no momento de argumentar, propor soluções na busca de chegar aos resultados esperados pelo mediador, observando que nos jogos existe a possibilidade de mais de uma resposta correta e que, devemos respeitar as respostas considerando o raciocínio (lógica), e o propósito dos mesmos.

APRENDIZAGEM MATEMÁTICA DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO ATRAVÉS DA UTILIZAÇÃO DE JOGOS

Nas aulas de matemática podemos trabalhar de forma dinâmica, com métodos que facilitam a vida dos discentes, seja usando jogos, material concreto, ou contextualizando os conteúdos de maneira que fiquem o mais o próximo possível da realidade do aluno. Esse tipo de metodologia também pode ser aplicado no ensino médio, no intuito de permitir que os alunos apropriem-se da matemática sob o caráter escolar e também social.

> A Matemática no Ensino Médio tem um valor formativo, que ajuda a estruturar o pensamento e o raciocínio dedutivo, porém também desempenha um papel instrumental, pois é uma ferramenta que serve para a vida cotidiana e para muitas tarefas específicas em quase todas as atividades humanas. (PCNEM, p.40)

Os jogos tem caráter educativo e, portanto, requerem um plano de ação que permita a aprendizagem de conceitos matemáticos e culturais de uma maneira geral. Quando o professor opta pelo uso de jogos em sala de aula, deve reservar um horário dentro do planejamento de modo que possa explorar todo o potencial educativo desses jogos: o processo de solução, os registros e as discussões levantadas pelos alunos a partir da interação entre eles, o jogo e o conceito matemático.

O JOGO AFRICANO MANCALA

Mancala, do árabe *naqala* (literalmente mover) é um nome comum de uma família de jogos de tabuleiro praticados ao redor do mundo, antes conhecidos como jogos de semeadura ou

ISSN: 2448-0495

jogos de contagem e captura, cujo nome tem sua origem nas regras gerais do jogo. Originário da África (Egito), teria surgido por volta do ano 2.000 a.C.. Outras fontes indicam que este jogo tem mais de 7.000 anos. Existem aproximadamente mais de 200 variações, com regras diferentes, tabuleiros distintos (números de cavidades, linhas, e peças), mas sempre seguindo as características principais, como estratégia, raciocínio lógico e matemático. O tabuleiro é simples composto de 12 cavidades pequenas distribuídas em duas fileiras com seis cavidades cada uma, e duas cavidades maiores (conhecida como "calá") em cada um dos lados.

Figura 1: *Tabuleiro do jogo Mancala*.
Fonte: http://www.iggamecenter.com/info/pt/oware.html

Boa parte da difusão dos jogos de Mancala em todo o mundo ocorreu pela migração forçada (escravidão) a partir da África. Segundo FLORA (2011), no Brasil aconteceu dessa forma, há muito tempo atrás, pois em 1916 o historiador Manoel Raimundo Querino observou pela primeira vez uma versão do Mancala, o Oware na Bahia. O Mancala de fileiras também foi jogado na região sul do Brasil, onde muitos escravos desembarcaram de Angola. Ele não é tão popular, mas o jogo africano Mancala é tão tradicional quanto: o xadrez, a dama, o baralho, o dominó, e todos contemplam atividades lúdicas que são repassadas de geração em geração. O jogo Mancala está ligado ao processo agrícola (semeadura, colheita e armazenamento), daí o nome de jogo de semeadura, como antes era chamado.

No Brasil, há uma maior frequência desse jogo na Bahia e no Rio Grande do Sul, podendo ter versões distintas, mas, o raciocínio, o sentido de movimentação (anti-horário), a estratégia, a quantidade de participantes, e o uso de distribuição sempre segue a mesma lógica, independentemente da quantidade de sementes, em que geralmente são usadas 48 peças (sementes, pedras) para semear as cavidades, sendo quatro sementes em cada uma, não valendo essa regra para os "calás*",* pois estas cavidades são apenas para armazenar as peças colhidas,

ISSN: 2448-0495

sendo, por isso os maiores buracos do tabuleiro. Este jogo pode ser disputado por no mínimo dois participantes, no caso da versão virtual observa-se o mínimo de um individuo, mas há variantes para até seis pessoas. Neste trabalho foi usado o Oware, modalidade do Mancala mais utilizado no Brasil.

Sua simplicidade tem facilitado sua expansão pelo mundo, conquistando apreciadores por onde passa. Mesmo que de forma lenta, o Mancala é uma opção indispensável para o desenvolvimento da capacidade e aprendizagem matemática em crianças e adultos. É um excelente jogo para o desenvolvimento da capacidade matemática das crianças, bem como para noções de proporção e definição de estratégias. Há também a possibilidade de se jogar Mancala pela internet, fazendo uso, portanto, de uma tecnologia que assedia atualmente jovens, crianças e adultos.

A LEI 11645/08 E A VALORIZAÇÃO DA CULTURA DOS AFRODESCENDENTES NAS AULAS DE MATEMÁTICA

O Brasil é um país rico em diversidade, ou seja, diferentes culturas oriundas das contribuições de várias etnias: africanos, europeus, índios entre outros povos que fazem parte da sociedade brasileira. Essa multiplicidade étnica se reflete na escola, ambiente onde há o cruzamento das várias formas de culturas que constituem um povo.

Na escola há uma multiplicidade de historias, de faixas etárias, de diferentes contextos familiares, cada um com sua peculiaridade, e uma enorme pluralidade cultural que propicia uma rica interação entre professores e alunos, criando um elo necessário no processo didático-interativo em que um aprende com o outro, embora, muitas vezes isso não aconteça.

> Historicamente, registra-se dificuldade para se lidar com a temática do preconceito e da discriminação racial/étnica. O País evitou o tema por muito tempo, sendo marcado por "mitos" que veicularam uma imagem de um Brasil homogêneo, sem diferenças, ou, em outra hipótese, promotor de uma suposta "democracia racial". Na escola, muitas vezes, há manifestações de racismo, discriminação social e étnica, por parte de professores, de alunos, da equipe escolar, ainda que de maneira involuntária ou inconsciente. Essas atitudes representam violação dos direitos dos alunos, professores e funcionários discriminados, trazendo consigo obstáculos ao processo educacional, pelo sofrimento e constrangimento a que essas pessoas se veem exposta. (PCN, p. 20)

ISSN: 2448-0495

A partir da Lei 11645/08 o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, tornou-se obrigatório em todas as instituições de ensino, públicas ou privadas, como forma de resgate as contribuições dadas, por essas etnias, na formação histórico-social do povo brasileiro.

Conforme Santos, a realidade apresenta um índice elevado de evasão por parte dos negros como também o baixo grau de alfabetização quando comparados aos outros grupos étnicos. O professor também tem como papel mediar e equilibrar situações em que os negros sofrem preconceito seja por causa da cor da pele, questões financeiras ou cultura (hábitos), promovendo na sua prática docente a abertura a atividades que suscitem nos alunos valores como o respeito ao próximo e o respeito às diferenças.

METODOLOGIA

A oficina "Mancala nas aulas de Matemática", foi aplicada a dois públicos diferentes de alunos do ensino médio, primeiramente a alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE (Juazeiro do Norte, e em seguida, a alunos da E.E.M. Presidente Geisel (Polivalente – Juazeiro do Norte). Em ambas as instituições de ensino, o procedimento metodológico se deu da mesma forma. A oficina realizou-se em dois momentos, a saber:

1. A princípio foi feita uma breve introdução do tema, ressaltando a importância da lei, seus objetivos e o contexto histórico do jogo. Também foram debatidos textos de caráter reflexivo a respeito da temática, incluindo a questão do preconceito. Observando a reação dos alunos (interesse pelo tema e curiosidade pelo jogo), foi solicitado que os mesmos fizessem pesquisas sobre o jogo com o intuito de utilizar o conhecimento adquirido para fomentar um leve debate no início do próximo encontro;

2. No segundo encontro foram apresentados vídeos, trabalhadas dinâmicas sobre cooperação e trabalho em equipe e discutidos os resultados obtidos a partir das pesquisas que os alunos haviam feito. Logo após, foi iniciada a confecção do tabuleiro sendo indagado aos alunos sobre princípios matemáticos envolvidos na produção e na manipulação do mesmo. Em seguida, foram explicadas as regras do Mancala associando-as às questões de cooperação, de respeito ao próximo e competição saudável, bem como explorados os conceitos matemáticos presentes nas regras do jogo Mancala. Para finalizar, os alunos usaram o jogo para por em prática o que aprenderam.

ISSN: 2448-0495

Na aplicação da oficina foi utilizado o jogo Oware, uma das versões do Mancala, com intuito de abordar conceitos matemáticos, trabalhar a cultura afrodescendente (direito resguardado pela lei n° 11.645/08), bem como, alguns temas transversais (ética e pluralidade cultural).

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A Matemática é vista, algumas vezes, como uma disciplina sem espaço para a criatividade, isso acaba gerando uma grande aversão nos alunos, fazendo com que acreditem que essa disciplina é difícil, distante da realidade. Através do Oware foi possível mostrar que a matemática não se trata só de números e cálculos, e que essa é uma das mais perfeitas ciências, pois, é ela que nos ajuda a organizarmos o pensamento, pensar estrategicamente e encontrar nossos próprios métodos de resolver problemas. No decorrer das oficinas realizadas, os alunos interagiram bem entre si, alguns expondo seus pontos de vista, outros tirando dúvidas e curiosidades. A abertura ao diálogo e ao trabalho em equipe possibilitou aos alunos o reconhecimento da importância da cultura africana na formação do povo brasileiro, instigando-os à descobertas da sua própria identidade cultural e a prática do respeito às diferenças.

CONCLUSÃO

O novo é algo difícil de lidar, pois exige um empenho maior. O professor deve estar atento à necessidade de implementar novas metodologias (práticas e métodos). Infelizmente ainda existem docentes que não conseguiram adaptar-se à realidade, e uma delas é trabalhar a lei n° 11.645/08 que surgiu da necessidade de desconstruir a visão negativa do negro e do combate a qualquer tipo de preconceito, em especial ao afrodescendente e à sua cultura. Professores de matemática tem dificuldade em tratar desses assuntos, por causa da escassez de material e qualificação na área.

Este trabalho foi uma possibilidade de experimentação bastante ampla, pois, ofereceu um espaço de aprendizagem para todos que participaram das oficinas. Proporcionou reflexões do tipo: Como? Por quê? Qual a importância de inserir os temas transversais em sala de aula? Foi possível concluir que, se pode e deve trabalhar nas aulas de matemática princípios éticos e temas

ISSN: 2448-0495

que estejam inseridos na realidade dos alunos, temas que sejam relevantes para seu cotidiano e para a construção do seu caráter e da sua cidadania.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio.** Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencian.pdf >. Acessado em 27 jan. 2015.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio- pluralidade cultural**. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf >. Acessado em 24 jan. 2015.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio temas transversais.** Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf >. Acessado em 25 jan. 2015.

BRASIL. *Presidência da Republica (casa civil).* Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm> Acessado 20 jan. 2015.

FLORA, F., **Jogos de mancala.** Disponível em: < http://apaginaff5.blogspot.com.br/2011/01/jogos-de-mancala.html >. Acessado em: 20 jan. 2015.

LOPES, V., N., **Jogos antigos**. Disponível em: < http://www.jogos.antigos.nom.br/mancala.asp >. Acessado em 24 abr. 2015.

PEREIRA E., F., **O jogo no ensino e aprendizagem de matemática**. Disponível em: < http://www.uesb.br/mat/semat/seemat2/index_arquivos/co5.pdf >. Acessado 26 jan. 2015.

PEREIRA M., G. B., **Jogos: uma ferramenta de ensinar e aprender matemática**. Belo Horizonte: Editora Universal, 2001.76p.ilust. (Coleção experiência, ideias...ação!)

RIBEIRO, F. D**., Jogos e modelagem na educação matemática**. Curitiba: Ibepex, 2008.

SANTOS, M. F. , *A discriminação racial e seus reflexos no processo de ensino e aprendizagem.* Disponível em: < http://monografias.brasilescola.com/pedagogia/a-discriminacao-racial-seus-reflexos-no-processo-ensino.htm >. Acessado em: 24 jan. 2015.

SILVA, A., A., **A importância do lúdico para o desenvolvimento da criança**. Disponível em: < http://bdm.unb.br/bitstream/10483/4258/1/2012_ArlindodeAssisdaSilva.pdf >. Acessado em 29 jan. 2015.

SMOLE, K. S., et. Al., **O Brincar e a Matemática**. Produção de São Paulo: Paulus, 2007. Dvd (90min.).

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

A MUSICALIDADE DA CAPOEIRA ANGOLA E A RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO

Rafael Ferreira da Silva[232]

RESUMO:

Esse artigo tem como tema: A musicalidade da capoeira angola e a relação com a educação.. Inicialmente explicito meu envolvimento na capoeira angola, como capoeirista, educador,pesquisador da história e cultura do negro e membro do NACE (Núcleo das Africanidades Cearenses). Esse trabalho tem como objetivo pesquisar as letras de ladainhas a través do grupo de capoeira angola ÒrunÀiyé, com Mestre Rafael Magnata e outros mestres(as) e contramestres(as). Assim procurei nas letras das ladainhas, o que nelas fortalece evaloriza a história do negro no Brasil, a memória da capoeira angola e os valores da cosmovisão africana, através da música como instrumento educativo e transmissor das africanidades. Delimitareios teóricos que fundamentaram essa pesquisa, dentre eles : HAMPATÉ BÂ(1987), SODRÉ(1999), OLIVEIRA(2003), PETIT(2011), CUNHA Jr(2011), MEC(2004), SAMARA(2010), SILVA(2008). Foi desenvolvida numa perspectiva qualitativa. A metodologia inclui entrevistas para análise de conteúdo. A partir dos dados coletados e analisados.Procurarei apoio do Mestre Rafael Magnata, professores Norval Cruz, Sandra Haydée Petit, Henrique Cunha Jr, Geranilde Costa e Silva e outras pessoasligadas ao NACE. Espero assim contribuir com a formação de professores na perspectiva da cosmovisão africanaefortalecer a lei 10639/03 que institui a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africanas na educação, após mais de 10 anos de sua criação.

Palavras chaves: Capoeira Angola- educação- cosmovisão africana

[232] E- mail: rafael82silva@yahoo.com.br

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

Simpósio Temático 05

Título: Práticas religiosas de matriz africana e Educação

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

NA UMBANDA: PERFORMANCES EM DIAS DE CELEBRAÇÃO AOS CABOCLOS

Alice Maria Freitas Cortez da Silva[233]
HyagoÁtilla Sousa Dos Santos[234]
Edson Soares Martins[235]

RESUMO:

Esse trabalho tem como objetivo investigar os elementos ritualísticos observados em uma casa de Umbanda, na cidade de Crato (CE). Em segundo lugar, pretende-se, igualmente, refletir sobre a função do pesquisador nesses espaços religiosos afro-brasileiros. A partir de uma produção etnográfica, feita no templo do Pai Francisco de Oxossi, foi possível analisar a relação entre as posturas tomadas pelos pesquisadores e as manifestações de assentimento e aprovação expressas pela comunidade de terreiro. Também se extraíram conclusões sobre como a observação e a participação são importantes como elementos constituintes da produção etnográfica. Utilizamos, para este trabalho, as linhas metodológicas apontadas por SILVA (2006), ASSUNÇÃO (2010) e BURKE (2004).

Palavras-chave: Produção Etnográfica. Umbanda. Religiões Afro-brasileiras.

[233]Universidade Regional do Cariri (URCA) – alicefreitas2006@hotmail.com
[234]Universidade Regional do Cariri (URCA) – hyagoatilla@ymail.com
[235]Universidade Regional do Cariri (URCA) – edsonmartins65@hotmail.com

ISSN: 2448-0495

INTRODUÇÃO

Este trabalho reflete sobre a ação de pesquisadores do Behetçoho – Núcleo de Pesquisa em Cultura Popular – em seu contato com a comunidade religiosa de terreiro de umbanda liderada pelo Pai Francisco de Oxossi, no bairro Seminário, na cidade do Crato (CE). A estrutura do trabalho parte de uma reflexão etnográfica, que será apresentada na próxima seção na forma textual em que foi produzida (em primeira pessoa, predominantemente descritiva e evitando recurso a citações de textos de outros autores). Segue-se à etnografia um esforço de compreensão da práxis do pesquisador, em que se destacam aspectos da atuação do grupo naquele momento específico, mas com o esforço adicional de estender a análise e esboços conclusivos a outras incursões realizadas em outros terreiros, no cenário atual da pesquisa em curso no Behetçoho.

NA UMBANDA: PERFORMANCES EM DIAS DE CELEBRAÇÃO AOS CABOCLOS

O presente trabalho visa explanar o espaço físico e as performances dos adeptos e não adeptos em dias de festa na casa de Umbanda de Pai Francisco, localizada no Bairro Seminário, município do Crato-CE. O Bairro Seminário é composto de casas de família de classe média ou media baixa, onde há ruas com asfaltamento de baixa ou nenhuma qualidade, trazendo inclusive buracos que por muitas vezes, principalmente em período de chuva, trazem problemas para a população local. As casas são bem variadas, sendo umas de portão para garagem e pintadas, outras ainda possuem algum aspecto do que pode ser considerado tradicional, com portas antigas de madeira e paredes de muro de entrada pela metade e portinholas na altura da cintura, há uma peculiaridade no Seminário que é uma infinidade de ladeiras, muito famosas na cidade, tendo geralmente casas do começo ao fim dessas ladeiras. Na primeira vez em que fui, demorei a achar o terreiro, pois não ouvia o barulho da festa. Por coincidência, encontrei a sobrinha do dono da casa, que me ajudou a encontrar o local, já que também estava indo para lá. Usando short curto e camiseta de alça, ela foi para a sala da casa, não para o espaço da festa.

O terreiro é localizado no fundo da casa. Uma vez que, atualmente, é comum o uso de atabaques nas festas de Umbanda, eu esperava que houvesse o uso dos tambores, mas lá o ritual ocorre sob a cadência das palmas havendo também uma senhora, já de idade, tocando uma espécie de sino pequeno. Observei logo que ali era um local sagrado, de grande respeito. Todos que

ISSN: 2448-0495

adentravam ali tinham tirado seus calçados, então, fiz o mesmo, visto que aquilo me pareceu uma regra, pois os adeptos e visitantes deveriam fazer a mesma coisa, sem exceção.

Quando entrei, uma senhora logo veio ao meu encontro para colocar em minhas mãos um líquido, uma mistura de ervas, colocado numa embalagem de colônia (spray). Esfreguei nas mãos, mas, mesmo cheirando, não consegui identificar o que compunha aquela infusão. Essa mistura é conhecida como "limpeza", acredita-se que essa infusão de ervas compostas juntamente com o álcool etílico, purificam a pessoa que veio da rua, pois não se sabe com qual energia ela veio. Essa limpeza, segundo um membro daquela comunidade religiosa, é capaz de neutralizar qualquer negatividade que a pessoa esteja trazendo de onde quer que ela venha.

Finalmente, adentrei o local. Logo vi rostos conhecidos. Ao avistar um amigo, fui ao seu encontro e ele logo me alertou para que eu fosse para o outro lado do local. Só a partir desse momento percebi que havia a separação entre homens e mulheres. Nesse espaço, a vista de quem entrava, mulheres ficavam à direita, enquanto os homens ficavam à esquerda. Assim identifiquei o "meu lugar".

O espaço do terreiro me pareceu bastante organizado. O peji (espaço semelhante a um altar) se encontrava logo à frente, comportando imagens católicas (como a imagem de Cristo) e não católicas (como imagens de índios). No meio do terreiro havia um tronco de árvore, cravado no chão e que chegava a alcançar o teto, chamado de "morão". Especialmente nessa festa, o espaço estava enfeitado com folhas, em homenagem a Oxóssi, que nas religiões de matrizes africanas é cultuado como um caçador, senhor das matas. Por esse motivo, intuí que as folhas não estavam no espaço à toa. Acima desse morão havia também uma cabeça de boi, que segundo ouvido, seria o símbolo de força do Caçador Oxóssi.

No começo, somente Pai Francisco incorporou. O ato de incorporação está atrelado à crença de que uma energia espiritual vem a ocupar o espaço corporal do indivíduo, e o espírito que existe na pessoa, também chamada de "Cavalo", recebendo a ação da entidade que "monta" naquele corpo, "dorme". Segundo o sistema de crenças, que constitui as práticas daquela comunidade de terreiro, é como se duas energias ocupassem o mesmo corpo, sendo que essa energia superior ou evoluída, que seria o Caboclo, dominasse naquele momento aquele corpo e assumisse, a partir daí, ações próprias, que remetem às características do modo de vida de quando tinha um corpo material, como simular uma caça, fumar um cachimbo ou beber uma cachaça. Seu caboclo saudou primeiro os homens e, depois, as mulheres, abençoando-os, ao passo que eles iam saudando o caboclo do Sacerdote daquele terreiro. Sempre que isso acontecia, mostravam sentir

ISSN: 2448-0495

uma espécie de tontura, cambaleando e tremendo, até que batiam o pé no chão por algumas vezes e mudavam de performances, incorporando ou "baixando a entidade". Cada caboclo que baixava cantava algo em português. Os pontos, como são conhecidas essas canções sagradas, relatavam quem era cada caboclo e qual era a sua história.

Existem diferenciações de festa para festa. Em festa de vaqueiros, ou o que eles denominam de povo da mata, que seriam entidades flecheiras ou encantadas, com uma ligação com a terra e com a caça, o espaço, as indumentárias, o vocabulário das entidades remetem a esse universo específico. Já em festas de marinheiros ou povo da água, vê-se a presença de marujos, sereias, encantados que tenha relação com as águas, doces ou salgadas. Vê-se uma separação bem organizada no que eles chamam de falanges, que é exatamente essa diferenciação de entidades que as categoriza. Ainda existem as falanges de pretos velhos que são entidades conhecidas por sua experiência e que morreram no ápice de sua sabedoria e idade. Também existe a falange das crianças, que se foram para um plano espiritual quando muito jovens, e assim sucessivamente.

A roupa de quem participa do rito também é algo a ser observado. Homens se vestem com calças compridas e camisetas de manga curta em sua maioria, mulheres com saias compridas que cobriam suas pernas, deixando à mostra somente os pés e camisetas de manga média também e sem nenhum decote, tanto homens como mulheres em sua maioria demonstravam preferir textura acetinada, variando de cor de acordo com a festa. Em festa de Oxossi, por exemplo, os filhos, tanto homens quanto mulheres, se vestiam de verde, remetendo as matas. Na festa de marinheiros, optaram por branco ou azul, em referência às cores das águas.

Avistei, também, escrito em papel de cartolina, algumas regras da casa e valores de serviços, como, por exemplo, o banho de ervas, que era estipulado o valor de 20 (vinte) reais. Também havia algumas regras como o serviço da caridade e a obrigatoriedade do uso de roupas compostas, acredito que por isso a moça que me auxiliou para encontrar o local não adentrou o barracão. Havia, também, regra estipulando o impedimento de mulheres que estivesses em período de "abajé", que seriam mulheres que estivessem menstruadas.

A alimentação servida também varia de acordo com a festa. Na celebração aos Vaqueiros, rapadura, queijo, alimentos que recordavam o tempo de vivência na caatinga. Com os flecheiros, frutas que remetem aos tempos de caça e colheita nas matas. Aos marinheiros e caboclos de água é servido peixe, que remete à sua ligação com alimentos nessa origem, e assim por diante.

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

As pessoas que vinham como visitantes ficavam na parte de dentro, sempre em pé, podendo até vir buscar uma conversa com alguma entidade que estivesse em seu "cavalo". Alguns vêm por devoção, pedir auxilio para resolver algum problema de cunho espiritual ou material, para agradecer, assim como muitos somente por curiosidade ou para acompanhar outros que ali estão em uma dessas situações. Quando se sai do terreiro e se fica no que pode ser denominado de quintal da casa, conversam variados assuntos, nem sempre referentes ao que acontece na ritualística.

Os filhos da casa se encontram naquele terreiro ao menos uma vez por semana para incorporar suas entidades, o que pode ser chamado de deixar "passar a corrente", que seria algo assemelhado ao que anteriormente foi denominado de falange. São os mais variados possíveis os motivos que fazem eles estarem naquela casa, primeiro a afinidade pelo líder espiritual daquele espaço sagrado, depois por se sentirem escolhidos para dar passagem àquelas energias, por predestinação, mas também pelo que eles chamam de necessidades espirituais.

São muitas as circunstâncias que movem um terreiro, a simbologia do patrono, a necessidade de crer em algo, a curiosidade de alguns, o desespero de outros, mas tudo, para mim, se resume em uma coisa: fé em energias superiores.

A AÇÃO DO PESQUISADOR

A equipe se compunha de membros com tarefas previamente estabelecidas. Ao chegarmos ao terreiro de Pai Francisco de Oxossi, um grupo deveria assumir a tarefa de observar a movimentação e a chegada dos membros do terreiro[236]. Os outros componentes da equipe teriam a tarefa de fotografar o desenrolar da festa. Dois outros membros assumiriam a tarefa de observação dos detalhes da cerimônia em si. Essa divisão de papeis é previamente determinada e muda a cada local de observação e a cada acontecimento a ser registrado. Mas a realização bem-sucedida do registro não depende apenas dessa divisão prévia.

É necessário entender a importância do registro em diferentes suportes: imagem, sons e sentidos. Quem fotografa, além de observar os detalhes que orientarão a captura da imagem, deve, tanto quanto possível, estar atento à paisagem sonora da ação. Muitas vezes, (re)conhecer a sequência dos cantos ou o modo específico de dançar cada ritmo, ajuda o pesquisador a se

[236]Para definição de TERREIRO, ver ASSUNÇÃO, 2004, p. 153 et seq.

ISSN: 2448-0495

posicionar corretamente no espaço. Um ritmo pode indicar que haverá uma movimentação em direção à porta, ao atabaque ou ao centro do salão e quem (re)conhece a paisagem sonora, pode antecipar-se a esse movimento, posicionando-se, de maneira favorável, de modo a esperar que a ação aconteça diante de si em um ângulo sem obstáculos ou privilegiado. Não conhecíamos a dinâmica específica daquela casa, de modo que os equipamentos foram posicionados com objetivo de captar o centro do salão em ângulos opostos. Esse arranjo se altera rapidamente, conforme a ação, mas deve ser retomado tanto quanto possível. Por sua vez, tentar captar o áudio em salões pequenos com atabaques geralmente resulta em material pouco aproveitável. Presumindo isto, não levamos equipamento de gravação de áudio e erramos gravemente: testemunhamos o que alguns chamam de "umbanda na palma", sem tambores, com uma impressionante nitidez das performances vocais. Por fim, reconstituir interpretativamente a infinidade de detalhes observada desde a chegada do caboclo do Pai da casa até a despedida de todos, impõe o exercício da faculdade de observação, acima de qualquer outro recurso. Produzir anotações escritas ou em áudio, em tais condições, pode ser um procedimento desrespeitoso ou mobilizador de um sentimento de desconfiança em relação à atitude do pesquisador. Contudo, a equipe possui uma memória coletiva e multifocal, o que é uma capacidade invejável, se comparada à perspectiva do observador individual.

Como já dissemos, o pesquisador, para fazer o registro iconográfico da cerimônia, permanece, por muito tempo, refém da necessidade de conhecer o que será performado naquele dia. Em sua preparação, a leitura de textos teóricos pode ser enquadrada em uma perspectiva auxiliar, se se prestigiam textos de boa qualidade descritiva e em uma variedade adequada. Boas leituras, porém, não são suficientes para construir a experiência de entender como posicionar-se num espaço sagrado, ainda mais se retomarmos a lição de Burke (2004, 151), que realça a importância da distancia social em casos como esse, em que o pesquisador não pertence ao universo cultural pesquisado. Acontece, frequentemente, que o espaço não está disponível à livre movimentação do pesquisador, havendo disposições no lugar e percursos que não podem ser adotados: parar na frente dos atabaques ou sob o limiar de uma porta podem constituir tanto uma indelicadeza, por atrapalhar o fluxo das demais pessoas, quanto uma atitude de desrespeito à dinâmica de valores religiosos mantidos pela comunidade. Num salão em que transcorre uma cerimônia na umbanda, os quatro ângulos do cômodo possuem pequenos altares, onde artefatos sagrados serão reverenciados durante a cerimônia. Mesmo sendo um ângulo de visão que confere abertura para o centro, deve ser evitado pelo pesquisador. Uma prática especialmente grosseira é

ISSN: 2448-0495

o uso do *flash* ou luz auxiliar de foco. O ajuste da iluminação do espaço não deve ser definido pelo pesquisador, e sim pelos usuários autorizados daquele espaço: o sacerdote e seus filhos. O pesquisador deve ajustar as configurações do seu equipamento, e não a luminosidade da cena: ele deve conhecer seu equipamento para usá-lo no espaço que ele pretende conhecer.

A tarefa do etnógrafo, por sua vez, envolve, frequentemente, a simulação de não conhecer o que de fato se conhece, o que tem a ver com aquela "brutal redução das inúmeras possibilidades de interpretação da experiência de campo", de que fala Vagner Gonçalves (ver SILVA, 2006, p. 118). A naturalização das informações produz, frequentemente, descrições que nada dizem. A reconstituição, detalhada ou não, de uma festa como a que vimos no terreiro de Pai Francisco de Oxossi, só é possível a partir do uso de informações que pré-existem à nossa visita. Quando dizemos "terreiro", situamos a cena em um espaço que, para nossos interlocutores prováveis, já indicam uma organização física do ambiente e um conjunto de práticas consolidadas em uma dada tradição. Se disséssemos templo, independente do nome adotado pelo grupo, deixamos de dizer que naquele espaço habitam pessoas e habitam energias que são cultuadas. Não mora ninguém em uma igreja. Aquele que lê o trabalho do etnógrafo desempenha papel ativo na constituição dos sentidos do que lê, de modo que é perigoso, em excesso, oferecer uma descrição dessubjetivada. A observação que fazemos circula(rá) entre sujeitos que chegaram a ela por compartilharem um interesse comum conosco. O foco de nossa atenção repousa mais na construção de um relato da experiência vivida, mediado pelo conhecimento que organiza nosso olhar, e nos induz a destacar, com maior realce, o que se apresentou como novo para nós.

Ninguém será surpreendido pela informação de que há protocolos de indumentária e de conduta locais destinados a cultos religiosos. A presença de um cartaz, em local de destaque, contendo instruções deste teor, todavia, adverte a comunidade interna e externa do apreço que a disciplina tem para aquele grupo. Não é novidade perceber que há regras. O novo é captar que a expressão da regra buscou uma forma escrita e privilegiada em termos de visibilidade, de modo a funcionar como uma advertência de que ali, como antigamente, existe uma exigência de respeito e um cuidado em evitar mal-entendidos ou constrangimentos. Isso nos diz muito da forma de sociabilidade cultivada dentro daquela comunidade religiosa.

Uma pesquisa que se desenvolve num espaço que valoriza o aprendizado gradual, lento, monitorado, deve prever a construção de laços mais duradouros entre o pesquisador e a comunidade pesquisada. As observações que fazemos sobre a festa de Oxossi no terreiro de Pai Francisco têm caráter de uma interpretação inicial. Isto não quer dizer que outras cerimônias,

ISSN: 2448-0495

observadas em comunidades de terreiro com as quais temos mais convivência ou familiaridade, perdem esse caráter de aproximação inicial. Naturalmente, ao visitarmos um terreiro com o qual temos familiaridade, deixamos de encontrar alguns obstáculos típicos dos encontros iniciais. É necessário, porém, não esquecermos que nem todos os filhos da casa, tenham eles cumprido ritos de iniciação ou não, construíram ainda uma compreensão em profundidade do conjunto dos elementos sagrados e de seus componentes. Pretender que o pesquisador se autorize a interpretação do conjunto ritualístico de suas simbologias e de seus significados, pelo fato de acreditar estar munido das ferramentas seguras do método, já deixou, como testemunho, um extenso conjunto de artigos, dissertações e teses que não somente interpretam mal a dinâmica religiosa das comunidades tradicionais de terreiro como ainda fornecem evidências de como esse olhar do pesquisador costuma ser negligente e autoritário. Não se trata apenas de extrair conclusões sobre o significado de valores secularmente construídos depois de algumas horas de observação; trata-se de querer extrair conclusões que pretensamente esclarecem ou elucidam conhecimentos e tradições cuja essência é exatamente a de constituírem um segredo somente disponível aos iniciados que demonstrarem dedicação e empenho por décadas a fio.

A REFLEXÃO DO PESQUISADOR: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os membros da comunidade de terreiro não são interlocutores em silêncio, mesmo que as regras, costumes e práticas de interação possam sugerir isso. Na nossa experiência, nesta e em outras comunidades de terreiros de umbanda, no Crato (CE), percebemos a habitual ambivalência relativa à recepção do pesquisador. Fomos acolhidos de forma gentil e afetuosa por uma comunidade habituada a manter suas portas abertas. Não fomos buscar conforto espiritual nem solução para situações de desconforto ou sofrimento, mas éramos, sem dúvida, os portadores do estado de carência. Nós é que fomos buscar algo lá. Não foi possível entrevistar, como pretendíamos, o sacerdote e líder da comunidade, já que Pai Francisco estava ocupado com os cuidados necessários para realização da cerimônia. Interrompeu algumas vezes seus afazeres para se certificar de que estávamos bem assistidos. Não faltou quem se dispusesse a oferecer orientações que facilitassem nossa atividade ali, naquele dia: que lugares eram permitidos para homens e mulheres e outras indicações importantes, como o uso da limpeza.

Como não fomos os primeiros pesquisadores a se aproximar daquele grupo, também fomos objeto da compreensão algo generalizada de que pesquisadores são pessoas desenvolvendo

ISSN: 2448-0495

algum tipo de estudo, cujo resultado nem sempre retorna àquela comunidade de interlocutores. Não houve frieza nem entusiasmo.

Já habituados, de certo modo, a receber aquilo que plantaram nossos antecessores, estabelecemos como princípio organizador de nossa atividade a prática do retorno regular ao espaço de pesquisa. Foram estabelecidos contatos posteriores, no sentido de retornar àquele terreiro, para realizar a entrevista que ficou pendente, mas ainda não surgiu a oportunidade de fazer coincidir a disponibilidade de ambos os grupos. Cópia do material iconográfico coletado foi entregue a Pai Francisco de Oxossi, mantendo a dinâmica de nosso grupo, que estabelece como sendo de grande importância compartilhar com os sujeitos da pesquisa material e resultados advindos de nossa interação.

Entendemos que há um desencontro incontornável entre a dinâmica cotidiana dos sujeitos pesquisados e dos sujeitos na condição de pesquisador. Ao ampliarmos nossa pesquisa para um número significativo de comunidades, sacrificamos a possibilidade de estarmos presentes com a frequência que consideramos ideal. Períodos de ausência interferem negativamente no estabelecimento daqueles laços de convívio de que já falamos. É positivo, entretanto, observarmos que a quantidade de pesquisadores que se agregam à nossa equipe tem crescido e que a possibilidade de nos aproximarmos das condições ideais de contato contínuo é, cada vez mais, uma convicção.

REFERÊNCIAS

SILVA, Vagner Gonçalves da. **O antropólogo e sua magia**: trabalho de campo e texto etnográfico nas pesquisas antropológicas sobre as religiões afro-brasileiras. São Paulo: EDUSP, 2006.

ASSUNÇÃO, Luiz Carvalho de. **O reino dos mestres**: a tradição da Jurema na Umbanda Nordestina. Rio de Janeiro: pallas, 2010..

BURKE, Peter. **Testemunha ocular**: história e imagem. Bauru: Editora da Universidade do Sagrado Coração, 2004.

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

CARAVANA DO AXÉ: PROMOÇÃO DA SAÚDE, CULTURA E CIDADANIA NOS TERREIROS

Baba Edilson de Omolu
Yakara Rodrigues

RESUMO:

O referente trabalho tem como objetivo qualificar e ampliar o acesso as informações e a prevenção às DST/HIV/AIDS para os grupos religiosos tradicionais de Matriz Africana, Contribuir para a desconstrução de estigmas e para o fortalecimento dos modelos e das práticas dos terreiros relacionadas ao acolhimento, cuidados e solidariedade no enfrentamento da epidemia, Incentivar a participação dos terreiros nos espaços de controle social de políticas públicas.A Rede Nacional de Religiões Afro-Brasileiras e Saúde, desde a sua criação em 2003, desenvolve ações de promoção da saúde, prevenção e apoio as pessoas vivendo com HIV- AIDS, tendo como ponto de partida visão de mundo dos terreiros, onde os cuidados com o corpo, o acolhimento e a solidariedade são fundamentais para a manutenção do equilíbrio e fortalecimento do axé (energia vital).Foi pensando em dar continuidade ao processo de promoção da saúde nos terreiros que iniciamos em 2014, na cidade do Juazeiro do Norte, o Projeto Caravana do Axé através de oficinas de prevenção nos terreiros da cidade. A partir dos objetivos da Rede valorizar e potencializar o saber dos terreiros em relação à saúde; estimular práticas de promoção da saúde; monitorar e intervir nas políticas públicas de saúde exercendo o controle social; sensibilizar as autoridades locais para um atendimento de qualidade, onde a cultura do terreiro seja reconhecida e respeitada; reforçar a importância de interligar as práticas de saúde realizadas nos terreiros com as práticas de saúde no SUSforam desenvolvidos ações continuadas dentro dos espaços dos terreiros de promoção da saúde e prevenção de forma contribuir para uma reflexão sobre diferentes aspectos da saúde da população dos terreiros; estabelecer um canal de comunicação entre os adeptos da tradição religiosa afro-brasileira, os gestores/profissionais de saúde e os conselheiros de saúde.Ações desenvolvidas no Projeto elaboração e distribuição de materiais educativos Oficinas sobre prevenção de DST-HIV-AIDS, encontros para sensibilização de iniciados (as) e simpatizantes das religiões de matriz africana para o exercício do controle social de políticas públicas de saúde.

Palavras-chave: saúde, cultura, cidadania

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

EDUCAÇÃO NA ESCOLA X EDUCAÇÃO NO TERREIRO: A DISTÂNCIA ENTRE ESTES DOIS MUNDOS EVIDENCIADA ATRAVÉS DA EXPERIÊNCIA DE RAFAELA

Beatriz Ricarte Santos[237]
Kássia Mota de Sousa [238]

RESUMO:

Neste artigo, proponho-me a elaborar uma discussão acerca da maneira como a escola se relaciona com a religiosidade de matriz africana e de como este contexto pode influenciar no desenvolvimento da aprendizagem e construção de pertencimento identitário dos alunos. Tal reflexão será pautada nas vivências de Rafaela, menina negra e candomblecista, a quem conheci ainda na infância. Para o desenvolvimento deste artigo, metodologicamente, optei pelo referencial afrodescendente de pesquisa, de abordagem biográfica. As dificuldades de Rafaela no contexto escolar transformam-se em denúncia na medida em que nos atentamos a uma realidade em que a escola tem deixado transparecer grande dificuldade em desconstruir os processos discriminatórios. Por outro lado, no terreiro de candomblé, Rafaela não era apenas aprendiz; ela era parte de um fluxo intenso de construção de empoderamento a partir de uma tradição ancestral. Assim posto, torna-se evidente a necessidade de se repensar estes processos, não apenas no tocante às experiências de Rafaela, mas em todas as dimensões da sociedade, uma vez que a discriminação, o preconceito, a intolerância, são questões inerentes não somente a estes dois espaços, mas a uma problemática estrutural.

Palavras-chave: escola, candomblé, educação, performance, identidade

[237] Graduanda do curso de licenciatura plena em Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará (UECE). *E-mail*: ricarte.beatriz@gmail.com
[238]Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). *E-mail:* kassiamota@gmail.com

ISSN: 2448-0495

INTRODUÇÃO

Neste artigo, elaboramos uma discussão acerca da maneira como a escola se relaciona com a religiosidade de matriz africana e de como este contexto influencia no desenvolvimento da aprendizagem e construção de pertencimento identitário dos alunos, pautando, ainda, algumas experiências da vida infantil em um terreiro de candomblé e as aprendizagens proporcionadas nesse espaço. Tal reflexão será desenvolvida a partir das vivências de uma criança cujas experiências viriam a despertar meu grande interesse pela maneira como a escola dialoga com as relações étnico-raciais e suas inerências: Rafaela[239], menina negra, dois anos mais jovem do que eu, a quem conheci ainda na infância, responsável pelo meu primeiro contato com o candomblé.

Nesse sentido, as reflexões traçadas no presente texto tem como objetivo pautar não somente as experiências de Rafaela na escola e no terreiro de candomblé, mas também o papel que o professor tem assumido nesse contexto, que deveria ser o de desconstruir os referenciais estereotipados acerca do que significa ser uma criança negra e candomblecista na escola, mas que em muitos casos, assim como no de Rafaela, acaba por corroborar com as relações de discriminação na ambiência escolar.

Assim posto, acredito ser importante ressaltar que, metodologicamente, este foi um texto muito difícil de ser escrito, por ser a primeira vez em minha trajetória acadêmica até então que tenho a oportunidade de escrever um artigo em primeira pessoa, opção sempre veementemente negada no contexto do ensino superior sob a justificativa de preservar a "neutralidade científica" da pesquisa. Compreendendo a inconsistência de tal argumentação, para o desenvolvimento deste ensaio, metodologicamente, optei pelo referencial afrodescendente de pesquisa (CUNHA JÚNIOR, 2008), por reconhecer-me como parte dessa ancestralidade e por depreender, a partir do que expõe Santos (2001), que todo conhecimento é, na verdade, um autoconhecimento.

Ressalto, ainda, a abordagem de caráter biográfico deste artigo, uma vez que o método biográfico possibilita o registro da história de vida de indivíduos que, através de suas narrativas, constroem uma ampla percepção a respeito do grupo social ao qual pertencem. Como enfatiza Giroux e McLaren (1993):

[239]Todas as informações contidas neste trabalho foram utilizadas com total permissão de Rafaela. A pedido da mesma, seu verdadeiro nome será resguardado, com o intuito de preservar sua identidade, assim como a de seus familiares.

ISSN: 2448-0495

> Apenas quando podemos nomear nossas experiências - dar voz a nosso próprio mundo e afirmar a nós mesmos como agentes sociais ativos, com vontade e um propósito - podemos começar a transformar o significado daquelas experiências, ao examinar criticamente os pressupostos sobre os quais elas estão construídas. (p. 26).

Pode-se dizer, então, que "o conhecimento integral de um torna-se, assim, o conhecimento integral do outro. Coletivo social e universal singular reciprocamente." (FERRAROTTI, 2010, p. 51).

Nesse contexto, proponho-me a traçar um paralelo entre as experiências de Rafaela na escola e no terreiro, com o objetivo, não de analisar os acontecimentos sob uma ótica estereotipada, mas de compreender em que sentido estes ambientes contribuíram para a sua formação identitária, assim como de problematizar suas vivências nesses dois contextos a partir da perspectiva afrodescendente.

A partir do exposto até aqui, é notório que o presente trabalho configura-se em um resgate de minhas memórias infantis acerca de um contexto em que, na vida adulta, pude perceber que a escola, em muitos casos, funciona como espaço homogeneizador e disciplinador cultural, que tenta "destruir outras formas de comunicação estruturadoras de linguagens culturais próprias que constituem a identidade de uma grande parcela da população brasileira de ascendência africana" (LUZ, 2000, p. 70). Tal conjuntura acaba por caracterizar a sala de aula como local em que as relações discriminatórias são perpetuadas, seja pela intervenção equivocada ou omissão do corpo gestor e docente, seja pela maneira como os alunos lidam com a diversidade, seja pelo material didático utilizado no desenvolvimento do que deveria ser uma aprendizagem pluricultural e pautada em parâmetros éticos. Nesse sentido, relato um pouco daquilo que pude perceber através da convivência com Rafaela, na tentativa de compreender como estes processos afetaram sua vida.

A família de Rafaela havia acabado de se mudar para a minha rua, e como nossos pais logo fizeram amizade, nos aproximamos rapidamente. Ela passou a frequentar a mesma escola que eu – uma instituição pública na cidade de Fortaleza (CE), situada em um bairro periférico – e, apesar de pertencermos a séries diferentes, passávamos grande parte do recreio juntas, o que me fez perceber que Rafaela não se sentia muito a vontade com as crianças de sua sala. Por muitas vezes, vi sua mãe ser chamada pela professora para ser questionada sobre o motivo de Rafaela se mostrar uma criança introspectiva nas aulas, alegando que tal comportamento deveria ser resultado de problemas em casa, mesmo que a mãe negasse veementemente que algo de errado estivesse acontecendo com a filha no convívio familiar.

ISSN: 2448-0495

Certa tarde, enquanto brincávamos juntas, insisti em saber o motivo pelo qual sua mãe era chamada na escola com tanta frequência, e Rafaela finalmente respondeu: "Não gosto daquela escola. Não gosto da professora. Ela deixa os outros alunos implicarem comigo". "Eles implicam como?", perguntei. "Me chamam de macumbeira, filha do cão. Não quero mais ir para aquela escola", ela respondeu.

As inquietações de Rafaela transformam-se em denúncia na medida em que nos atentamos à realidade cada vez mais explícita no contexto das salas de aula, em que a escola tem deixado transparecer sua grande dificuldade em desconstruir os processos discriminatórios. Conforme enfatiza Sousa (2010), "a escola é um espaço em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas, também, valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos de raça, de gênero, de classe, de idade e de religião" (p. 39). A banalização, por parte de professores e professoras, de xingamentos e agressões sofridas por Rafaela, acaba por legitimar este espaço que deveria ser laico como local de disseminação de posturas intolerantes.

Rafaela me relatava quase diariamente os constantes abusos com os quais tinha que conviver na escola, o que esclarecia cada vez mais para mim os motivos de sua exclusão e tristeza naquele ambiente. Os colegas de sala não eram os únicos a demonstrarem preconceito para com sua religião – professores também se posicionavam de forma a deixarem claro, mesmo indiretamente, que não lhes agradava em nada ter uma aluna candomblecista na sala de aula, postura ainda mais evidente nas aulas de religião, em que prevaleciam os textos escritos por padres e pastores. As atitudes de desdém dos professores acabavam por corroborar com o comportamento hostil das crianças com relação à Rafaela e efetivavam a naturalização de atitudes preconceituosas na escola (SANTOS; CHAGAS, 2014). A omissão pode ser ainda pior do que a ação, foi o que muitas vezes ouvi minha amiga relatar. Nesse sentido, baseando-me nos relatos de Rafaela, assim como nas palavras de Cecchetti (2008), afirmo que não é raro ver educadores que adotam essa postura acabarem sucumbindo ao impulso de disseminarem preconceitos e discriminações a respeito de algumas identidades e expressões religiosas. Quando, nesse espaço que deveria ser laico, as identidades descobertas não correspondem ao padrão estabelecido, estes alunos são considerados "inferiores, desviantes, anormais ou exóticos".

Nesse contexto, a escola se tornou um lugar de difícil convívio para Rafaela, quando na verdade, este espaço deveria ser reconhecido por seus membros como uma instituição social responsável pela construção de conhecimento científico, histórico e cultural, e que tem como uma de suas principais funções a formação da identidade individual diante de uma sociedade onde os

ISSN: 2448-0495

cidadãos, supostamente, têm direitos iguais (SANTOS; CHAGAS, 2014). O que acontece na prática, porém, é a negação de todos os elementos que constituem o patrimônio civilizatório africano, conforme explica Luz (2000):

> A criança negra dentro da instituição escolar [...] fica alijada e vê recalcada toda a sua referência de mundo assentada no universo simbólico africano. A escola exige e impõe que a criança se interesse por aprender valores e linguagens que a discriminam e a rejeitam. Aprender, nesse contexto, é deixar de viver [...], ou seja, deixar de ser e passar a submeter-se a domesticação, disciplinamento e docilização, bases de comportamento ideal para o mundo produtivista-moderno [...] (p. 77).

Em contrapartida, era visível, pelo menos para mim, a diferença de comportamento de Rafaela na escola e em casa. Enquanto na sala de aula, ela demonstrava ser uma criança "introspectiva", no espaço do terreiro de candomblé, sua identidade como membro de uma comunidade era fortalecida. O mágico, fabuloso, imaginário eram explorados através dos mitos que davam vida à sua crença. O terreiro era o lugar onde Rafaela dançava, ria, participava de rodas de contação de histórias e sentia-se integrada à uma estrutura que, embora marcada pela hierarquia, colocava adultos e crianças como capazes de compartilhar da mesma percepção mágica e simbólica de mundo. Tal contexto me remete à visão de infância apresentada na obra de Maurice Merleau-Ponty, aprofundada nos estudos de Machado (1998), em que "[...] a criança compartilha o mesmo mundo do adulto: vê, percebe, vive o mundo em sua própria perspectiva, sim, mas nunca ensimesmada ou reclusa em um 'mundo da criança': vivemos o mesmo mundo, convivemos no mesmo mundo" (p. 117).

Enquanto na escola, sua cultura, criatividade e experiências eram tolhidas e seu imaginário, podado, no terreiro, Rafaela não era apenas aprendiz; enquanto pertencente à um fluxo intenso de construção de empoderamento a partir de uma tradição ancestral, ela era parte do conhecimento no qual toda a sua crença se baseava, contexto no qual Rafaela era considerada "[...] enquanto 'ator social' e, consequentemente, como 'produtora de cultura'" (ABRAMOWICZ; MORUZZI, 2010, p.40).

A disparidade das posturas assumidas por Rafaela na escola e no terreiro ganhou ainda mais clareza para mim quando, através da disciplina de Ludicidade e Educação, tive contato com os muitos significados de "performance". Machado (1998), para maior compreensão sobre a maneira como a criança interage com sua vida cotidiana, resgata as definições de *performance* conceituadas por alguns autores, sendo o conceito apresentado por Erwing Goffman o mais esclarecedor no tocante ao contexto em pauta: *performance* é "a situação dramática do 'eu' na

ISSN: 2448-0495

vida cotidiana" (p. 123). A mesma autora, através de sua experiência de quase vinte anos ensinando teatro para crianças, muito me norteia quando relata sua percepção de que a interação de seus alunos com a realidade, "[...] seus modos de ser e de estar no mundo ganhavam espaço, vitalidade e inúmeras possibilidades expressivas quando lhes era oferecido um ambiente composto por contextos sensíveis, inteligentes, vivos [...]" (p. 117). Através da convivência com Rafaela, percebi que a vida infantil no terreiro

> é repleta de momentos de teatralidade e dramaticidade; situações que envolvem-na de tal modo que seu corpo adere às situações: a experiência é vivida com vigor e intensidade, tal como propõem os *performers* de diversas linguagens artísticas (MACHADO, 1998, p. 122).

A partir do exposto até então, podemos compreender a religiosidade de matriz africana como espaço em que a criança é valorizada e incentivada a assumir papel específico e central na sua maneira de se relacionar com o mundo, sendo colocada como sujeito produtor de cultura, possuindo seu próprio lugar de representação. A discrepância das experiências de Rafaela na escola e no terreiro de candomblé deixa explícita a maneira como a infância dialoga com outros atores sociais, suas rotinas, ideias, seus valores, ou seja, a maneira como a cultura infantil é desenvolvida, produzida, reproduzida. Se a infância possui significação social, a criança, como ator social integrado à essa categoria, é "capaz de interpretar e de dar novos sentidos às relações que vivenciam com o mundo, com as outras crianças e com os adultos" (ABRAMOWICZ; MORUZZI, 2010, p. 48), ou seja, de produzir cultura. Nesse contexto, as experiências de Rafaela no terreiro de candomblé acabam por destacarem-se como mais significativas do que aquelas vivenciadas na escola, uma vez que, no terreiro, disseminava-se uma educação pluricultural, em que as crianças são valorizadas como sujeitos das situações de aprendizagem e produção cultural, enquanto, por outro lado, a escola acabava por apresentar-se como órgão repressor a qualquer manifestação cultural que não aquelas consideradas "normais". Enquanto a escola dissemina uma educação que sufoca identidades e reprime a diversidade das manifestações culturais, o terreiro propõe a convivência harmoniosa com a pluralidade e propicia a efetivação das relações de alteridade.

Obviamente, para mim, que ainda era uma criança na época em que convivi com Rafaela na escola, aquele novo e extenso contexto no qual ela estava inserida representava uma gama de questionamentos com os quais eu constantemente a bombardeava. "Você vê, ouve o que acontece enquanto dança nas festas vestidas com aquelas roupas?", "Esses deuses existem mesmo?", "Você já os viu?", "Como funciona a incorporação?", eu a perguntava. Para melhor responder às minhas

ISSN: 2448-0495

dúvidas, inicialmente, Rafaela explicou-me acerca dos arquétipos que lhes eram ensinados a partir das histórias contadas no terreiro, aspectos que ganharam maior esclarecimento para mim no decorrer de algumas pesquisas que fiz já na vida adulta[240]. Lembro-me claramente das palavras de Rafaela quando disse: "A incorporação é quando o orixá vive em mim. Eu sou ele, ele sou eu.". Logo, se o ancestral divino vive no humano, a incorporação é a expressão mais forte das características que compõem sua personalidade. Recorro, aqui, às palavras do fotógrafo e babalorixá francês Pierre Verger, em sua última entrevista exposta no documentário *Pierre Verger: Mensageiro entre dois mundos*, quando questionado acerca do transe nos rituais do candomblé:

> Eu não vejo como uma incorporação. Para mim é uma manifestação da verdadeira natureza do homem. Uma oportunidade de esquecer tudo que não é relacionado a si mesmo [...]. Tudo isso está dentro de uma pessoa e existe antes mesmo de assimilarmos absurdos como [...] as regras de conduta forçadas. (VERGER, 1996).

Foram, inicialmente, as palavras de Verger que me esclareceram e me impulsionaram a refletir acerca do transe na religiosidade de matriz africana como performance, uma vez que as performances "marcam identidades, dobram o tempo, remodulam e adornam o corpo, e contam estórias. Performances – de arte, rituais, ou da vida cotidiana – são 'comportamentos restaurados', 'comportamentos duas vezes experenciados'" (SCHECHNER, 2006). Ou seja, nesse contexto, se performance é vivência, o terreiro se tornou, para Rafaela, o espaço onde ela pôde construir e vivenciar sua identidade em plenitude através das danças, gestos e expressões rituais que aprendeu, consciente de que todo aquele processo era uma forma de deixar fluir a parte imaginativa de si que, embora tolhida pela escola, embora negada em muitos outros âmbitos da sociedade, ainda podia e devia se manifestar.

Aqui, chamo atenção para o fato de que, no terreiro, Rafaela fazia parte de um fluxo cultural intenso onde muito se tem para aprender e muito se há para construir. A escola, por sua vez, assumiu um papel repressor, descaracterizando-se enquanto instituição que deveria

[240]Segundo Rafaela, a tradição ioruba conta que a história dos homens é um ciclo que reproduz, em diferentes contextos, o que foi a vida dos orixás, que são os deuses ancestrais, as forças da natureza humanizadas através dos mitos. Dessa forma, se, mitologicamente, descendemos dos orixás, herdamos algumas de suas características, ou seja, tais seres encantados fazem parte de quem somos, da mesma forma que nós somos uma pequena fração deles. No candomblé, o ancestral vive em seus adeptos, habita em seus gestos, sua personalidade, assim como na realidade ao seu redor. Não existem seres bons, ruins, anjos ou demônios como caminhos para a salvação ou perdição; o candomblé celebra as características humanas como forma de nos conectarmos ao divino, o homem/a mulher não são considerados unicamente bons ou ruins, mas sim como os dois lados da mesma moeda.

ISSN: 2448-0495

disseminar uma educação libertadora, onde crianças e adolescentes se inseririam nos processos de descobrirem a si mesmos como sujeitos responsáveis pelas principais mudanças na sociedade, sejam elas boas ou ruins.

Rafaela não foi a única criança a encontrar na performance, na vivência e no contexto da religião africana, uma válvula de escape para a expressão de sua personalidade, uma vez que na escola, sua identidade era reprimida, vista como errada, anormal, fora dos padrões estabelecidos como aceitáveis. Enquanto no terreiro, Rafaela era ensinada a aceitar-se como parte de uma preciosa vertente cultural, na escola, ela era obrigada a negar sua realidade, seu mundo, sua identidade.

Diante do exposto até aqui, acredito ser importante esclarecer que meu objetivo – uma reflexão acerca de como terreiro e a escola contribuíram para a formação identitária de Rafaela – é algo extremamente difícil de ser efetivado, uma vez que tal reflexão é inerente a uma problemática que está além da realidade de Rafaela; através da experiência de minha amiga, consigo enxergar muitas outras crianças que, na escola, tem sua imaginação e criatividade tolhidas e são obrigadas a negarem sua identidade. Nesse contexto, os professores assumem papel essencial, pois são a escola e a sala de aula os principais espaços responsáveis pela desconstrução de discriminações e preconceitos socialmente adquiridos.

Encerro este artigo ressaltando que as reflexões aqui pautadas evidenciam a necessidade de se repensar estes processos, não apenas no tocante às experiências de Rafaela na escola e no terreiro, mas, principalmente, em todas as dimensões da sociedade, uma vez que a discriminação, o racismo, são questões inerentes não somente a estes dois espaços, mas a uma problemática estrutural, contexto que evidencia a necessidade de aprofundar estes estudos.

ISSN: 2448-0495

REFERÊNCIAS:

ABRAMOWICZ, Anete; MORUZZI, Andrea Braga (org.). **O plural da infância:** aportes da sociologia. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

CECCHETTI, Elcio. **Diversidade Cultural Religiosa na Cultura da Escola.** Florianópolis, 2008 (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. **Metodologia afrodescendente de pesquisa**. Revista do NUPE, São Paulo, ano 6, n. 1, 2008.

FERRAROTTI, F. **Sobre a autonomia do método biográfico**. In: NÓVOA, A.;FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação.** Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 2010.
GIROUX, H.; MACLAREN, P. **Linguagem, escola e subjetividade:** elementos para um discurso pedagógico crítico. Educação e Realidade, Porto Alegre, v.18, n.2, p.21-35, jul./dez. 1993.

LUZ, Namárcia Correia do Patrocínio. **Abebe:** a criação de novos valores na educação. Salvador: SECNEB, 2000.

MACHADO, Marina Marcondes. **A poética do brincar.** São Paulo: Editora Loyola, 1998.

PIERRE VERGER: a última entrevista (Por Gilberto Gil). Disponível em: <http://www.fotografiaecultura.com/2012/11/11/pierre-verger-a-ultima-entrevista-por-gilberto-gil/>. Acesso em: 06 mar. 2015.

SCHECHNER, Richard. 2006. "O que é performance?", em **Performance studies:** an introduccion, second edition. New York & London: Routledge, p. 28-51. Disponível em: http://www.performancesculturais.emac.ufg.br/up/378/o/O_QUE_EH_PERF_SCHECHNER.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Dilemas do nosso tempo:** globalização, multiculturalismo e conhecimento. Porto Alegre: UFRGS, Revista Educação & Realidade, V. 26, n. 1, 2001.

SANTOS, B. R. ; CHAGAS, N. S. **O patrimônio cultural/imaterial de uma escola municipal em Fortaleza/CE** – uma análise sob a perspectiva de formação e aprendizagem dos alunos. In: **IV Encontro de Iniciação à Docência da UEPB e II Encontro de Formação de Professores da Educação Básica ENFOPROF**, 2014, Paraíba. ENID / UEPB(2014). Paraíba: Revista ENID, 2014. v. 1.

SOUSA, Kássia Mota de. **Entre a Escola e a Religião:** Desafios para crianças de candomblé em Juazeiro do Norte. Fortaleza, 2010. 145 p. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira). Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza – CE, 2010.

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

DISCUTINDO AS RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA COM GRADUANDOS DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS, SOB A PERSPECTIVA DAS LEIS 10.639/03 E 11.645/08

Bruno Ferreira da Silva - UFPB[241]
Washington Antonio Pereira de França – UFPB[242]
Ana Cristina Silva Daxenberger (Orientadora)- UFPB[243]
Lidiane Alves Soares – UFPB[244]
Débora Michele Sales de Lima – UFPB[245]

RESUMO:

Durante as aulas da disciplina Educação das Relações Étnico-Raciais, no curso de Bacharelado e Licenciatura em Ciências Biológicas da UFPB (Campus II – Areia/PB); pudemos perceber que os graduandos não tinham conhecimento sobre as religiões de matriz africana a não ser os nomes "macumba, candoblé, umbanda e magia negra". Os participantes apresentavam preconceitos e discriminação ocasionados pela falta de conhecimentos e informações sobre estas religiões. Através de discussões, observações e anotações pode-se colher dados para identificar a percepção de 57 graduandos sobre as religiões de matriz africana, e ampliar a compreensão destas sob os fundamentos das Leis 10.639/03 e 11.645/08, evidenciando sua importância no processo de construção do conhecimento sobre a história e cultura afrodescendente. Sendo assim, a pesquisa se caracterizou por pesquisa-ação, por meio de utilização de vídeos, leituras de textos, além de apresentações de seminários e roda de discussões. O que se constatou é que a temática étnico-racial na formação de graduando é de supra importância para a valorização da cultura, superação da discriminação racial e identidade negra entre a população universitária.

Palavras chaves: História da África; Relações Étnico-raciais; Religiões; Afrodescendente.

[241] (brunoufpb10.1@gmail.com)
[242] (washington.92p@hotmail.com)
[243] (ana.daxenberger@gmail.com)
[244] (lidysoares@outlook.com)
[245] (micheleareia@hotmail.com)

ISSN: 2448-0495

INTRODUÇÃO

É nitido e bastante perceptivel o preconceito dos estudantes perante as religiões de matriz africana, pelo simples fato de não conhecerem ou obterem informações sobre as mesmas. Durante as discussões com os graduandos de lcenciatura e bracharelado em Ciências Biológicas, o pouco que se conhecia eram os nomes das religiões, as quais se tinham por parte dos estudantes muito preconceito. A falta de informação propiciou para que muitos julgassem de maneira errônea os conceitos, e também, as pessoas envolvidas e que cultuam essas religiões. Para a superação dessa discriminação religiosa, entendemos que seja necessário o estudos mais aprofundado sobre a cultura afro-brasileira, estudando sobretudo, sobre a população africana trazida para o país.

Existem dois grupos etnoculturais que contribuiram consideravelmente a cultura brasileira, durante o período de colonização no Brasil: os Bantos e os Sudaneses. "Os sudaneses foram constituídos por três subgrupos originários dos *iorubas*, *gegês* e *fantiashantis*, hoje correspondentes à Nigéria, Daomé e Costa do Marfim. Já os bantos são constituídos por dois subgrupos originários dos angola-congolenses e moçambiquenses, hoje correspondentes ao Congo, Angola e Moçambique"(SILVEIRA, 2013.p. 12).

Durante o período de escravidão muitos negros foram trazidos ao Brasil. Em sua terra natal, eles se dispunham em grupos étnicos que apresentavam características e costumes particulares e que nem sempre conviviam de forma amigavél com os grupos vizinhos, compartihando de líderes, hábito e costumes distintos, com a colonização. Esses grupos étnicos de diversas regiões da África negra, sofreram uma avassaladora influência para perda de suas identidades (COSSARD, 1970, 2011) por meio das repressões e discriminações oriundas dos povos da Europa.

O grupo dos Bantos nesse processo de escravidão passaram facilmente pelo processo de aculturação e os grupos Sudaneses eram escravos dócil e capaz de maior integração à terra, aos demais povos africanos e, também, ao colonizador característica de um subgrupo (VERGER, 1987; VIANNA FILHO, 1946; VILHENA, 1901). Após mais de um século de escravidão, resolveu-se resguardar a identidade de cada povo usando a religião africana do candomblé para definir um processo de integração das diferentes nações cujos representantes chegaram ao Brasil durante o período da escravidão. Com o passar dos tempos e a forte repressão, a população negra oriunda da África utilizou-se do sincretismo para realizar suas práticas religiosas de maneira que seus colonizadores acreditavam que estes havia se convertido ao catolicismo. Esta religião

ISSN: 2448-0495

perdurou isolada com única religião de matriz africana até o início do século XX, quando pessoas descontendes com o catolicismo e o kadercismo começou a procurar outras formas de religião, indo para o candoblé e fundando a umbanda. Esta religião utiliza elementos de religiões como o catolicismo, espiritismo e elementos da cultura africana e indígena.

A partir deste período, houve uma aproximação entre índios, escravos e brancos, ou seja, criando encontros fora dos seterores de hegemonia branca, confome afirma Barros (2013), e dando origem a "cultura popular", a qual podemos incluir as religiões e há a consolidação da umbanda no Brasil. Podemos afirmar que , as religiões de matrizes africanas são religiões de afirmação e (re) afirmação das identidades dos povos negros no Brasil, frente a sua sociedade inquestionavelmente preconceituosa e racista que valoriza apenas identidades, representativas dos povos de "valores brancos", insistentemente, adotadas como padrões e referências em todos os aspectos, por isso, devem ser imitadas, em detrimento de quaisquer outras formas ou manifestações de identidades aqui presentes. (SANTOS, 2011 p. 6).

Devido à grande diversidade de crenças e costumes existentes em nossa sociedade atual, nem todas as pessoas tem a consciência da importancia do respeito à diversidade religiosa, e quando pensam que tem, na verdade, o que existe é a tolerância (Sodré, 1999), todavia, na maior parte da história da humanidade, os negros, assim como outros grupos, sofreram (e sofrem) fortemente com atos racistas e discriminátorios, sobretudo, nos aspectos religiosos.

Segundo Goffman (1998), a falta de respeito frente à diversidade gera os estigmas, que segundo o mesmo autor, são construções da sociedade carregadas de pré-conceitos. Neste sentido, os estigmas podem ter grande influencia na vida do sujeito, de modo que, ao passar do tempo, este aceite a ideia de inferioridade pela agressão sofriada, interferindo a partir deste momento, em sua auto-afirmação identitária.

Diante deste contexto, mostra-se a necessidade do desenvolvimento dos conteúdos propostos pelas Leis 10.639/03 e 11.654/08 que alteram no que se refere ao respeito aos conteúdos obrigatórios para este nível de ensino, pois determina a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e indígena na perspectiva de construir uma educação para as relações etnicorraciais, e mais especificamente neste trabalho, a reconstrução dos conhecimentos religiosos de matriz africana.

Com relação ao ensino superior de acordo com o Parecer CNE/CP 03/2004, as instituições de educação devem elaborar uma pedagogia antirracista e antidiscriminatória tendo como principio a igualdade básica da pessoa humana como sujeito de direitos, bem como se

ISSN: 2448-0495

posicionar formalmente contra toda e qualquer forma de discriminação. Vale salientar que a Universidade Federal da Paraíba, no Centro de Ciências Agrárias -Campus II - é o primeiro campus a implantar a disciplina de educação das Relações Etnicos – Raciais estando de acordo com o refererido parecer.

O objetivo do trabalho foi a compreender sobre a concepção de 57 graduandos sobre as religiões de matriz africana, e ampliar a compreensão deles sobre o tema de estudo de acordo com os fundamentos das Leis 10.639/03 e 11.645/08, evidenciando sua importância no processo de construção do conhecimento sobre a história e cultura afrodescendente.

METODOLOGIA

Este trabalho se caracteriza como uma pesquisa-ação, que segundo os autores Kemmis e Mc Taggart (1988, apud ELIA e SAMPAIO, 2001, p.248), conceituam a pesquisa-ação com as seguintes palavras:

> Pesquisa-ação é uma forma de investigação baseada em uma autorreflexão coletiva empreendida pelos participantes de um grupo social de maneira a melhorar a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas sociais e educacionais, como também o seu entendimento dessas práticas e de situações onde essas práticas acontecem. A abordagem é de uma pesquisa-ação apenas quando ela é colaborativa [...] (KEMMIS e MC TAGGART,1988, apud Elia e Sampaio, 2001, p.248)

Os participantes da pesquisa-ação são os estudantes da disciplina "Educação das relações Étnico-Racias", com carga horária correspondente á 60h; dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas da Universidade Federal da Paraíba, do Centro de Ciências Agrárias - Campus II.

Para o desenvolvimento da pesquisa realizou-se um levantamento bibliográfico sobre conceitos, leis e concepções na área de estudos sobre a tematica, em seguida, através das discussões, observações e anotações feitas em sala de aula, pôde-se colher dados para identificar a concepção dos 57 graduandos sobre as religiões de matriz africana, e ampliar a compreensão deste sobre o tema em debate. Por meio da utilização de vídeos, leituras de textos, além de apresentações de seminários e roda de discussões, foi possivel analisar as concepções dos estudantes antes de cursarem a disciplina e as mudanças de pensamento após a conclusão da mesma.

ISSN: 2448-0495

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As religiões de matrizes africanas sofrem até hoje diversas formas de preconceitos, devido, principalmente, a falta de conhecimento, e também, pelo histórico de décadas de introdução de um conhecimento negativo, sobre estas, as quais eram designadas como "Macumba" ou "Magia Negra", o que em nosso entendimento é necessário um estudo mais aprofundado e ressingificado sobre as religiões de matriz africana para que seja valorizada e respeitada como mostrando a necessidade de se reconstruir estes conheciementos.

Este fato é evidenciado, quando analisamos as concepções que os discentes têm em relação as religiões Afro-descendentes. Assim um deles se expressava:

"Amei a disciplina, antes eu tinha "medo" dessas religiões devido a minha falta de conhecimento, após a disciplina perdi o medo completamente". **Estudante 1**

De acordo com as falas de alguns estudantes, podemos identificar que a compreensão dos graduandos referentes às religiões de matriz africana no início da disciplina estava vinculado a esteriótipos preconceituosos e discriminatórios constituídos ao longo da história brasileira, com aspectos de desvalorização à religião e o fortalecimento de uma supremacia da religião católica. De acordo com Silva et al (2013) há necessidade de se fundamentar a educação em uma base pluralista, que tenha como base o respeito e o conhecimento das diversidades culturais as religiões afro-brasileiras. Desta forma, destacamos as vozes dos graduando após a finalização da disciplina, em que proporcionou estudos e pesquisa sobre a cultura afro-brasileira e as religiões de matriz africana:

> "O que marcou muito sobre a religiosidade de matriz africana foi a teoria da energia vital e o preparo, rotina e disciplina que os praticantes tem para ser uma ponte com o divino. Acredito que muitos estudantes da disciplina se "despiram" do preconceito da "magia negra" (sic). Bem como compreenderam o quanto às religiões de origem africana faz parte de nossa vida cotidiana". **Estudante 2**

> "Entender as religiões de matriz africana é conhecer a própria história e construção de nós mesmo enquanto povo brasileiro. Essa fala se tornou ainda mais latente e significante pra mim mesmo, ao aprofundarme-me nos conhecimentos sobre as práticas e rituais da Umbanda, percebendo-a enquanto manifestação religiosa genuinamente nacional. Sendo capaz de unir em seu culto elementos e crenças, de três vertentes doutrinárias e filosoficas distintas: o catolicismo popular, o Espiritismo Kardecista e o Candoblé. É encantador ver que orixás e guias (pretos velhos e pretas-velhas, cablocos, marinheiros, baianos, erês etc) são expressões dos personagens responsaveis pela construção do nosso país e por isso figuras reconhecidamente únicas de nossa cultura. Recomendo a tod@s (sic) o estudo destes retratos vivos e dinâmicos

ISSN: 2448-0495

> da fé de nossa gente, quebrando assim, as amarras do preconceito e da intolerância". **Estudante 3**
>
> "Eu tinha preconceito antes, mas hoje em dia não vejo problemas, a disciplina ajudou muito nisso". **Estudante 4**
>
> "Nunca tive preconceito, sempre achei interessante a forma como a religião é expressada nessa cultura e seria ótimo a população em geral respeitasse essas pessoas, porque afinal somos todos descendentes afro-brasileiros (sic) e precisamos respeitar uns aos outros". **Estudante 5**

É claro e evidente que a disciplina contribuiu muito para desconstruir em alguns graduandos conceitos errôneos em respeito às religiões; conceitos esses criados ao longo de muitos anos, seja por informações adquiridas no dia a dia ou no âmbito familiar, como podemos visualizar na fala do estudante a seguir:

> "Eu sempre tive uma mente muito aberta refente a essas coisas, não sou um cara que vou digerir tudo que as pessoas me falam, eu consigo buscar as informações onde há, essa disciplina fez isso comigo. Eu tinha uma ideia muito religiosa/cristã como as coisas funcionam, por ser criado em um berço evangélico, mas sempre me dei a oportunidade de conhecer novas coisas, e uma delas foi as religiões de matriz africana, não conheci a afundo, apenas o que foi discutido na disciplina. A disciplina em si, fez com que eu perdesse o preconceito e deixasse de acreditar no que o pessoal me fala, e minha mãe por ser cristã sempre me falava que era coisas pra não se envolver que era mal é o mal (sic). Pórem quando me envolvi com a disciplina percebi que não se tratava de coisas ruins, são religiões de culturas totalmente diferentes e a gente não da oportunidade de conhecer, esse medo do bem e do mal que existe nas civilizações humanas. A disciplina foi esclarecedora, me abriu mais a mente, eu percebi que isso não é assim (sic) e as coisas vão muito mais além, e que o que o povo fala não é a verdade absoluta". **Estudante 6**

Concordamos com Silva et al (2013), que afirma que as religiões de matriz africana, fazem parte da história e cultura da nosa sociedade, devendo haver o ensino das mesmas no ambiente escolar, não somente para a contrução por parte dos discentes sobre elas, mas também pelo fato da escola ser um ambiente democrático, em um estado laico e deve reconhecer a diversidade presente na cultura brasileira.

Todavia, não é facil investir em uma educação com base na pluralidade cultura, muitos autores como: GATINHO (2012) e ESANTANA (2010) apontam os desafios encontrados nas escolas para trabalhar a temática em questão, devido aos vários fatores como: falta de material adequado e ausência de capacitação dos professores na área.

Entretanto, é necessário que estas barreiras sejam superadas, e como afirma (CUNHA JUNIOR, 2009, p. 97), exista no mínimo o respeito:

ISSN: 2448-0495

"Falar com respeito não implica em aderi-las ou delas pactuar, apenas consiste em ser democrático e pluralista respeitando todas as formas de valores religiosos presentes na sociedade". (CUNHA JUNIOR, 2009, p. 97).

Neste sentido, não é objetivo das Leis 10.639/03 e 11.645/08, que as pessoas se tornem seguidoras das práticas religiosas de matriz africana. As leis apontam para o que os movimentos negros lutam ao longo de decádas: o respeito pela valorização de sua cultura e história, mostrando sua contribuição em nossa sociedade. E este tem sido o papel das disciplinas com foco aos estudos da educação para as relações etnio-raciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atráves deste trabalho constatamos o antes e o depois das concepções dos graduandos dos cursos acima citados. As informações agregadas durante a disciplina, as discussões, os estudos, atividades, trabalhos pesquisados e discutidos, serviram de base para aprofundarmos nosso conhecimento e embasarmos nosso trabalho, o que nos permitiu afirmar que a disciplina foi de extrema importância para todos os graduandoss, como visualisou-se nas falas dos mesmo. A disciplina foi esclarecedora, ajudou alguns mudarem os conceitos errôneos que traziam antes de conhecer e estudar o tema, e desconstruir preconceitos que alguns tinham das religiões de matriz africana. Desse modo, ratificamos que nos cursos de formação docente como demais cursos de graduação há a necessidade de se oferecer formação inicial sobre a tema em debate para que a educaão no país se torne verdadeiramente democrática, valorizando e reconhecendo os aspectos fundantes da cultura brasileira e as contribuições da população negra no desenvolvimento do país. Para isto, apontamos que há necessidade não só de políticas públicas de formação profissional, mas também de se garantir espaços para que as comunidades negras urbanas e/ou rurais possam se expressarem e terem acesso de socializar seus saberes tradicionais e superarem a desigualdade social.

ISSN: 2448-0495

REFERÊNCIAS

COSSARD, G.O. **Awô: o ministério dos orixás.** 2ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2011.

BARROS, O. M. **Umanda-Camdomble, Jurema –Catimbó:Afinal que religiosidade é essa?**. In: In: Diversidade étnico-raciais e interdisciplinaridades: diálogos com as leis 10.639 e 11.645 / José Luciano de Queiroz Aires...[et al.], organizadores. – Campina Grande: EDUFCG, 2013.

BERNADO, T.O Candoblé e o poder feminino. Rever, n.2, 2005, p.1-21.

BRASIL, **Lei nº 10.630, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394. Casa Civil. Casa Civil: Brasília, 2003. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 05 junho.2015.

_____. **Lei nº 11.645**. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 05 Julh. 2015.

CUNHA JUNIOR, Henrique**. Candomblés: como abordar esta cultura na escola**. Revista espaço acadêmico- nº 2, 2009. p. 97-103.

DAXENBERGER, A.C.S. (Org.); SÁ SOBRINHO (Org.). **Comunidades Quilombolas: das reflexões às práticas de inclusão social**. 1. ed. João Pessoa: UFPB, 2013.

GOFFMAN, E. (1998). **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.** Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 4º edição.

GATINHO, A.A. **As dificuldades da implementação da educação das relações étnico-raciais no Município de Rio Branco-AC.** XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012.

UFU. **Educação para as relações étnico-raciais: outras perspectivas para o Brasil**. Neab. 2015. Disponível em: http://www.neab.ufu.br/sites/neab.ufu.br/files/Livro_Especializa%C3%A7%C3%A3o_NEAB_0.pdf>. Acesso em : 22 Julh 2015.

SANTANA, J.V.J. **Tensões e desafios para a implantação da lei 10.639/03 no município de Itapetinga – BA.** Revista África e Africanidades - Ano 2 - n. 8, fev. 2010.

SANTOS, A.F.S.; CAFÉ, L.S**. Notas sobre estudo da escravidão no Brasil**. Textura, Cruz das Almas – BA, v.4, n.8, jul./dez.; 2011, p.111-116.

SILVA, M.R; MOREIRA, H. **A. Religiões afro- brasileiras em sala de aula a partir da análise de uma turma de educação de jovens e adultos**. XXVII Simpósio Nacional de História, ANPUH 2013.

SILVEIRA, S.R. **Religiosidade africana e a cultura religiosa afro-brasileira**. In

ISSN: 2448-0495

DAXENBERGER, A.C.S. (Org.); SÁ SOBRINHO (Org.). **Comunidades Quilombolas: das reflexões às práticas de inclusão social**. 1. ed. João Pessoa: UFPB, 2013.

SODRÉ, Muniz. **Claros e escuros**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

VERGER, P. **Fluxo e refluxo**: do tráfico de escravos entre o golfo do Benin e a Bahia de todos os santos dos secúlos XVIII a XIX. São Paulo: Corrupio, 1987.

VIANNA FILHO, L. **O negro na Bahia**. Rio de Janeiro: [s.n.], 1946.

VILHENA, L.S. **Cartas soteropolitanas**. Bahia: [s.n.], 1901.

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

TAMBOR AQUI NÃO PODE: MEMÓRIA DE UMBANDISTAS NA TERRA O PADRE CÍCERO

Diego Cesar dos Santos

RESUMO:

O presente artigosurgiu de conversa realizadas com umbandistas e candomblecistas da cidade de Juazeiro do Norte por ocasião das Caminhadas pela Liberdade Religiosas que ocorrem há 07 anos na cidade. Nessas conversas constatamos diversos relatosque nos dão conta de uma memória social entre os praticantes da religiões afro-brasileiras que remetem a inúmeros casos de invasão a terreiros, apedrejamentos e violências perpetradas contra os umbandistas mais antigos da cidade. Deste modo refletiremos sobre e essas memórias, bem como as estratégiaspara a manutenção dos cultos afro-brasileiros em um cidade marcada fortemente pelo catolicismo popular.

Palavras-chave: Umbanda, Memória, Perseguição

ISSN: 2448-0495

INTRODUÇÃO

A cidade de Juazeiro do Norte é nacionalmente conhecida e estudada a partir de seus aspectos religiosos e políticos, que marcam a formação da cidade em torno de um catolicismo popular alicerçado na fé no Padre Cicero Romão Batista, o "padimciço", como é conhecido pelos milhares de romeiros que anualmente visitam a cidade. Este município se desenvolveu a partir da migração de pernambucanos, alagoanos, paraibanos e pessoas oriundas dos demais Estados do nordeste que para cá vieram durante as primeirasdécadas do século passado (Cava, 1976). A despeito da presença da religião católica podemos afirmar que, em juazeiro, há uma grande diversidade de manifestações religiosas, entre elas as religiões afro-brasileiras. De acordo com as informações da ACEU de umbanda, a cidade conta com cerca 146 terreiros de umbanda eperto de 20 casas de candomblé[246].

A presença destas religiões tem sido evidenciada nos últimos anos por conta de movimentos sociais de combate à discriminação racial e religiosa. Assim como ocorre em outros Estados,são realizadas todos os anos no municípios as caminhadas pela liberdade religiosa que, geralmente, acontecem no dia 21 de janeiro, data em que se celebra o dia nacional de combate a intolerância religiosa, com o fim de demonstrar a presença dessas religiões e, sobretudo, denunciar o preconceito aos quais estão submetidos os seus praticantes.

A nossa participação nesses atos no permitiu conhecer alguns dos umbandistas mais antigos da cidade, em especial, algumas mães de santo. Os relatos dessas senhoras nos dão conta de uma memóriaentre os umbandistas que apontam para inúmeros casos de invasão a Terreiros, apedrejamentos e outras formas de violência física e psicológica, tanto no âmbito individual quanto coletivo.

Deste modo, o objetivo deste artigo é analisar e expor as formas de repressão enfrentadas pelos praticantes de umbanda, a partir da memóriabem como as possíveis estratégias utilizadas pelos seu adeptos em Juazeiro do Norte para a manutenção dos seus cultos, que configuram como formas de resistência.

[246]Associação Caririense Espírita de Umbanda.

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

VISÕES SOBRE A UMBANDA

A Umbanda é uma religião de culto aos espíritos, na qual o contato das entidades com os seres humanos ocorre por meio da possessão no transe mediúnico (Concone,1887). Os seus adeptos acreditam que seja possível conseguir a intervenção das entidades espirituais na vida material, obtendo curas físicas e espirituais, benefícios amorosos e ajuda para resolução dos mais variados problemas. Para Assunção (2010,103), a umbanda é o produto de uma reelaboração de elementos simbólicos de várias religiões que em uma determinada conjuntura são ressignificados. Esta reelaboração a que o autor se refere ocorre a partir dos elementos das religiosidades dos negros africanos, da pajelança indígena, do catolicismo e da influencia das doutrinas kardecistas.

Há uma vasta produção acadêmica que situa o surgimento da umbanda nas primeira décadas do século XX. Para autores como Ortiz (1991), Concone (1887), Bastide (1989)a umbanda desenvolvera-se como religião num momento em que a sociedade brasileira, em especial as grandes cidades do sudeste, passavam por um intenso processo de mudanças sócio econômicas, resultantes da urbanização, industrialização e do estabelecimento de uma sociedade de classes. Deste modo, Roger Bastiste enxerga na umbanda uma forma do negro se integrar a sociedade de classes, sendo a religião propiciadora de uma rede de sociabilidade. Por outro lado, Concone acredita que o estabelecimento da religião resulta da ascensão de uma classe média que tenta se afastar das tradições africanas, empreendendo um processo de branqueamento. Visão partilhada por Ortiz, contudo este acrescenta ao branqueamento das tradições africanas, também certo "empretecimento"das práticas espíritas kardecistas.

Ainda sobre as origens desta religião acreditamos ser pertinente destacar algumas novas contribuições sobre esta questão. Como o questionamento dopesquisador Bruno Rhode , para o qual remeter o surgimento da umbanda apenas as primeiras décadas do século XX é transformar o surgimento de uma das variantes da religião, a chamada umbanda branca, em um modelo explicativo universal, "deixando de levar em consideração o processo de constituição longo e complexo de um universo religioso que o insere no ainda mais amplo universo cultural afro-brasileiro" (Rhode,2009). A proposta de Rhode não é negar a participação, nem a importânciado indivíduos de oriundos da classe média carioca para a história da umbanda. Porém relativiza essa participação propondo uma interpretação que foque em um "processo longo, complexo e descentrado de constituição da nuvem de sentimentos, práticas e objetos quehoje chamamos de umbanda"(Rhode,2009).

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

UMBANDA NA TERRA DE PADIM CIÇO

Para Ismael Pordeus Junior, a década de 1950 é referência para o estabelecimento da Umbanda no estado do Ceará, com a criação da Federação Cearense de Umbanda e o registro do primeiro terreiro na cidade de Fortaleza. Iniciando-se um processono qual as práticas religiosas de origens afro indígenas, denominadas de catimbo ou macumba, transformar-se-iam em Espiritismo de Umbanda (Pordeus,2002). O objetivo dessa transformação era a tentativa de seus praticantes de fazer frente a um processo de perseguição, tal como buscar uma legitimação e se fazer aceita como religião. Nas palavras de Pordeus, "a Macumba utiliza o nome de Umbanda para se legitimar, do mesmo modo que a Umbanda utiliza a designação de espírita com objetivos similares, em relação ao espiritismo kardecista" (Pordeus,2002).

A necessidade de legitimação e de afirmação como religião por parte dos umbandista decorre das intensas perseguições sofridas pelas práticas religiosas afro-brasilieiras (Silva,2007). Em sua dissertação de mestrado o pesquisador Lyncoly levanta em um dos capítulosuma discussão acerca da repressão sofrida pelos adeptos das religiões afro-brasileiras na capital do Estado. Através da pesquisa em recortes do jornal "O Povo" entre 1934 e 1954, o pesquisador demonstra os discursos e representaçõessobre a chamada "macumba cearense", que davam conta de invasões policiais, prisões e desqualificação dos seus praticantes. Tratava-se de reprimir ao máximo as práticas religiosas afro-brasileiras na cidade de Fortaleza, que não combinavam com o almejadostatus de cidade moderna e civilizada:

> "um entendimento fundamental que emerge da leitura de O Povo nas primeiras décadas do século XX é que o bem da civilização onde a cidade se encontrava dependia do extermínio das práticas culturais e religiosas de matriz africana. Os argumentos locais identificavam essas expressões e os indivíduos que lhe davam o corpo com o que havia de mais atrasadona vida da cidade.. (Pereira,2012, 67)

A trajetória ou os possíveiscaminhos de estabelecimento da umbanda na cidade de Juazeiro do Norte ainda é um campo que carece de maior atenção dos pesquisadores. Em um rápido levantamento bibliográfico sobre a questão a única obra que encontramos com maior profundidade é trabalho do AntropólogoLuiz Assunção, intitulado O reino dos mestres a tradição da jurema na umbanda nordestina. Ao fazer uma pesquisa de cunho etnográfico sobre o processo de transformação da Jurema nordestina em Umbanda, Assunção inclui Juazeiro do Norte como um dos campos de pesquisa, por considerar há "existência de uma interligação entre as diversas religiões na pratica cotidiana do sertanejo"(2010,31). De modo que a cidade comoprincipal

ISSN: 2448-0495

destino das romarias do nordeste receberia todo esse universo religioso do sertanejo, bem elucidativo deste pensamento do pesquisador é o depoimento de um falecido pai de santo da cidade:

> Eu também sou de Padre Cícero. O mediuntambém é filho de Deus, porque não? Não tem isso , não. Vem romeiro para cá, quando eles chegam vem fazer trabalho aqui. Vem para romaria e vem fazer trabalho. É uma época que a gente ganha mais dinheiro é no tempo da romaria, deixa muito, porque vem aqueles romeiros e tem aquele romeiro que é conhecido como romeiro macumbeiro, vem pra igreja em romaria e faz trabalho, puxa um ebozinho, recebe uma limpeza, toma um banho de descarga, recebe uma descarga de fundanga, um defumador sempre ajuda(Zéze Homem de Oxossi, in Assunção,32)

A partir dos relatos de vida de alguns umbandistas, entre eles o falecido Pai de Santo Juazeirense, Sr. Jose Batista, Assunção constrói um itinerário histórico da umbanda no sertão nordestino. Consequentemente nos traz alguns personagens e passagens da historia da umbanda na cidade quehavíamos tido contato, primeiramente em conversas informais e posteriormente em entrevistas com algumas umbandistas antigas, conforme explicitamos no início do texto.

AS MEMÓRIAS

Dentre as passagens que perpassamos relatos e entrevistas das pessoas com as quais conversamos, que são apresentadas também por Assunção, é recorrente a referência a um período de bastante repressão, intensificado a partir da década de 60 do século passado, em que basicamente os cultos eram proibidos e havia constantes invasões policiais. Uma dessas passagens nos é apresentadapor uma Mãe de Santo de 80 anos, Dona Santa:

> A gente ia trabalhar a policia batia na porta ai ficava todo mundo se tremendo parado, muitas vezes colocava a gente no carro, levava a gente para a delegacia, ficava tudo lá trancado. Saia tudo doido pelo meio da rua. Quando é depois vamos fazer um passeata, nos descendo na rua São Pedro no claro do dia. Agora isso tomatepodre, ovo, laranja toda coisa que não prestava sacudia na gente. Isso obrigada da policia, nos desfilando. Eu vou dizer eu nunca temi eles não o que eu tenho é de verdade, eles não iam embora. Ficava medonhado, brigava. Ainda hoje tem um senhor bem velhinho, ele disse que eles diziam assim saia dai magote de macaco oque tava na minha companhia manifestado, nós sofria. Nos tava trabalhando no Franciscano, numa época que eles chegaram, quando eles bateram na porta, saia pra fora véia sem vergonha. Vocetaendoidencendotodas as pessoas aqui, o povo ta tudo ficando doido com vocês. Vocês tão botando o cão na cabeça desse povo, nós apanhava, pedrada.(Dona Santa)

Pelodepoimento da Mae de Santo é possível inferir que a as invasões bem como o cortejo pela principal rua da cidade promovia o escarnio e tecia um conjunto de humilhações e

ISSN: 2448-0495

violências físicas, revelando o racismo nos uso de termos como macaco, bem como discriminações sexuais, quando em um outro momento da entrevista ela afirma ter sido chamada "até de prostituta".

O objetivo de submeteressas mulheres e homens a estes momentos abjetos era de afastá-los de suas práticas ou leva-los a deixar a cidade. Como no caso do Mestre Elias(Assunção,2010,141) que após ter tido o seu terreiro invadido e ter sofrido várias agressões, foge para Juazeiro da Bahia, onde monta um outro terreiro e nunca mais regressa para Juazeiro do Norte.

Ao longo da conversaa depoente faz frequentes comparações entre as condições de prática da umbanda nos dias de hoje e as condições de sua época:

> Eu vou te falar uma coisa, agora é uma santidade. Mas no meu tempo pra cuidar da umbanda precisava ter nervo, porque nos fomos muito humilhados, muito escrachados, sofremos muito, muito mesmo. Mas eu nunca deixeia umbanda passei 50 anos dentro da umbanda pura trabalhando, fazendo trabalho indo para encruza, na encruza a policia ia para la, mas eu nunca obedeci.(Dona Santa,2015)

Estabelecer esse exercício de comparação entre presente e passado, em que se destaca as dificuldades e preconceitos enfrentadospor quem partilhava das crenças e práticas umbandistas, assim como as consequências desses fatos, é algo presente também no depoimento da Sr. Maria Isabel ou Mãe Maria de Xango:

> Ele diziam assim, eles consideravam a gente toda mãe de santo é sapatona e todo pai de santo é viado, por isso que eu sou revoltada, eu luto. Ta pensando que a gente podia chegar num cantoe dizer assim, eu sou mãe de santo eu sou zeladora. Botar colar no pescoço!!! Conversa meninoera tudo caladinho. Por isso Diegoque ainda hoje os umbandistas, as vezes eu brigo, esculhambo, mas eles ainda vivem ali intocados, foi o jeito deles, foram de viver com medo(Maria de Xango,2015)

Para Mãe Maria Xango o fato de ainda hoje muitos umbandistas sentirem receio em afirmar a sua religiosidade advém dessas inúmeras perseguições ocorridas na cidade, em Juazeiro do Norte raramente as terreiros de umbanda trazem letreiros em seus muros indicando ser ali uma casa de culto religioso. O que se confirma quando confrontarmos o número de 146 terreiros registrado na AssociaçaoCaririense Espírita de Umbanda -ACEU- com as 146pessoas que se declararam no censo de 2010 como adeptos da umbanda. Umainterpretação que podemos tirar dessas diferenças é que boa parte dos umbandistas se declarem como católicos ou espíritas aos pesquisadores do censo.

ISSN: 2448-0495

Em um dado momento de sua fala a Mae de santo ressalta quenão vivera todas essas experiências pois ainda era nova, mas "que via como eles faziam". Para Michael Polakhá diversos elementos que concorrem para a formação da memória seja no seu âmbito individual ou coletivo, vejamos as palavras de Polak:

> "Em primeiro lugar são os acontecimentos vividos pessoalmente. Em segundo lugar são os acontecimentos que eu chamaria de "vividos por tabela", ou seja, acontecimentos vividos pelo grupo ou pela coletividade a qual a pessoa se sente pertencer. São acontecimentos dos quais a pessoa nem sempre participou mas que, no imaginário, tomaram tamanho relevo que, no fim de contas, é quase impossível que ela consiga saber se participou ou não."(1992:2)

Estabelecendo um diálogo entre a fala da Mae da Maria de Xango e asproposições de Polak é perfeitamente possível que, mesmo ela não tendo passado por todos os processos de repressão da mesma forma que os mais antigos, a experiência do seu grupo religioso tenha provocado traumas e influenciado na construção da sua memória e no modo como ela nos narra a sua experiencia. Aqui cabe ressaltar que esta senhora é a idealizadora das caminhadas pela liberdade religiosa na cidade, o movimento sobre o qual falamos no início deste artigo.

As experiências de perseguiçõesdescritas por estas duas religiosas nos permitem ter uma noção dos caminhos trilhados por umbandistas na realização e manutenção dos seus cultos. Ao trabalharmos com as memórias individuais e coletivas estamos ciente do seu caráter dinâmico, resultante deuma construção em que muito do que nos é dito é oriundo de inquietações do tempo presente , pois como alerta Thompson:

> Ao narrar uma história, identificamos o que pensamos que era no passado, quem pensamos o que somos no presente e o que gostáriamos de ser. As histórias que relembramos não são representações exatas do nosso passado, mas trazem aspecros deste passado e os moldam para que se ajuste as nossas identidades e aspirações atuais(1997:67)

O nosso olhar sobre estas entrevistas, ainda que buscando conheceras experiências destas senhoras em sua vida religiosas, não pode prescindir da nossa atenção para o modo como os fatos dos presentes influenciam nestas falas. Com isso estamos considerandoque as mobilizações políticas em torno da denúncia da intolerância religiosa, cria um contexto propícios para que essas senhoras evoquem suas lembranças e experiências.

ISSN: 2448-0495

CONCLUSÕES

Consideramosque o panorama traçado neste artigo acerca da umbanda em Juazeiro do Norte é apenas uma reflexão inicial que deve ser aprofundado com uma pesquisa mais sistematizada. Na qual se busqueinterpretações das relações estabecidas entre os umbandistas que permitiram a sobrevivência do culto na cidade. Tal como se amplie o rol de pessoas entrevistas e de outras fontes de pesquisa.

Com isso acreditamos ser possível contribuir para desmistificação da umbanda e demais religiões afro-brasileiras, evidenciando que o patrimônio religioso do município é formado também pelas religiões afro-brasileira e estimulando um postura de respeito e de garantia da liberdade religiosa

REFERENCIAS

Fontes
Claudia dos Santos, Dona Santa, Mãe de Santo de Umbanda, residente em Juazeiro do Norte.

Maria Isabel Galdino, Ialorixa do CandombleIle Axé Omindandereci e Mutalegi. Por quase 02 décadas i Mãe de Santo deUmbada em Juazeiro do Norte

Bibliografia

ASSUNÇÃO, LuizCarvalho de. **Reino dos Mestres: a tradição da jurema na umbanda nordestina.** Rio de Janeir: Pallas 2010.

BASTIDE, Roger. **Religiões Africanas no Brasil.** São Paulo: Pioneira,1989.

CONCONE, Maria Helena Vilas Boas. **Umbanda uma religião brasileira.** São Paulo USP/FFCHL/CER, Vol 4, 1987.

DELA CAVA, Ralph, **Milagre de Joaseiro**.Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

PEREIRA, Linconly de Jesus Alencar. **A umbanda em Fortaleza: análises dos significados presentes nos pontos cantados e riscadosnos rituais religiosos**. Dissertação de Mestrado, Fortaleza,2012.

Pollak, Michael, "Memória e Identidade Social". In **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, Vol5, N 10, 1992, P 200-212.

_____, "Memória, Esquecimento e Silencio". In **Estudos Históricos.** Rio de Janeiro, Vol5, N 10, 1989, P 3-15.

ISSN: 2448-0495

ROHDE, Bruno Faria. **Umbanda, uma religião quenão nasceu: breves considerações sobre uma tendência dominante na interpretação do universo umbandista**. Rever. Revista de Estudos da Religião da PUC-SP, São Paulo: PUC-SP, ano 9, mar 2009.

Disponivel em http://www.pucsp.br/rever/rv1_2009/t_rohde.htm
THOMPSON, Alistair, " Recompondo a Memória: Questões sobre a relação entre história oral e memórias. In Projeto Historia. São Paulo N 15, Abril 1997.

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

O CORAÇÃO DO NOVO É VELHO: O ILÊ AXÉ OMO TIFÉ E SEU MUSEU HOMÔNIMO

Éden dos Santos Barbosa[247]
Madelyne dos Santos Barbosa[248]
George Feitosa Carvalho[249]

RESUMO:

Este trabalho propõe um diálogo sobre a importância da educação museológica, especificamente da cultura afro, utilizando como local de estudo o ***Museu Afro do Ilê Axé Omó Tifé***[250]**.** O museu desempenha nos últimos anos a educação e salvaguarda da cultura e história do povo negro brasileiro nas dependências de uma Casa de Candomblé em Fortaleza/CE. Este espaço propõe além dos mitos e ritos, um ambiente educacional rico e detalhado em sua essência. Assim, o presente texto é um estudo bibliográfico e etnográfico sobre patrimônio imaterial afro-brasileiro. Nosso objetivo, portanto, é compreender e difundir espaços não formais de educação em ações de preservação e difusão do patrimônio cultural nacional. Em caráter inicial, a difusão do Museu Iorubá Ilê Axé Omó Tifé no meio acadêmico e nos cursos de formações de professores de Fortaleza, já representa um resultado inicial bastante positivo.

Palavras chave: Cultura Afro. Patrimônio Material e Imaterial. Lei 10639/03. Candomblé

[247] graduando em Pedagogia UFC. Email: barbosa.eden@gmail.com
[248] Bolsista PET – Pedagogia UFC, graduanda em Pedagogia UFC. Email: madedossantos@hotmail.com
[249] graduado em Letras UFC. Email: georgecarvalho84@gmail.com
[250] Templo de Candomblé localizado no bairro do Jangurussu em Fortaleza/CE.

ISSN: 2448-0495

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente trabalho propõe um diálogo sobre a educação museológica, utilizando como local de estudo o Museu Afro do ***Ilê Axé Omó Tifé***[251]**,** um espaço de educação e salvaguarda da cultura e história do povo negro brasileiro dentro de um templo religioso afro situado na periferia de Fortaleza.

Nos apoiamos nos seguintes conceitos norteadores: os conceitos de museu, da educação popular, das propostas educacionais contidas na lei 10639/03[252] assim como das vivências adquiridas dentro deste espaço religioso através da ação de extensão "PET vai ao terreiro"[253]. Definimos que este espaço vai além dos mitos e ritos. É educacional, rico e detalhado em sua essência, com forte vocação pedagógica. Atentamos também para outras discussões transversais sobre como o fenômeno religioso é abordado nos processos de escolarização e de como outras manifestações de religiosidade afro são apresentadas nos espaços escolares.

Assim o presente texto é um estudo bibliográfico e etnográfico em sua forma inicial que se direciona a este espaço notadamente não escolar, mas riquíssimo em experiências e situações educacionais, de indagações e possíveis constatações no que toca a equidade do ensino religioso, suas representações ou exclusões. Concomitantemente propõe alternativas à educação escolar, alternativas estas que contemplem a diversidade cultural e religiosa existente no Brasil.

AS COMUNIDADES TRADICIONAIS E OS MUSEUS: ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO E CONSERVAÇÃO

Inicialmente significaremos o termo *Museu* a fim de evidenciar qual a relevância educacional ele possui. Compreender o museu como espaço institucionalizado, espaço com objetos com valoração artística, histórica ou científica, como espaço de conservação de objetos ou outros materiais e pra que serve a exposição educativa e qual o cunho educacional da proposta.

251 Templo de candomblé localizado no bairro do Jangurussú em Fortaleza/CE
252 Sobre a lei 10639/03 consultar em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm
253 Atividade de Extensão do Programa de Educação Tutorial de Pedagogia/UFC realizada no Ilê Axé Omo Tifé durante o ano de 2014. Esta ação ofereceu para comunidade em geral oficinas de percussão afro, contação de mitos afros, Gastronomia afro e visitas guiadas ao Museu do Ilê Axé Omo Tifé.

ISSN: 2448-0495

Segundo definição do dicionário Aurélio[254] o verbete Museu configura-se em: 1. Coleção de objetos de arte, cultura, ciências naturais, etnologia, história, técnica etc; 2. Lugar destinado ao estudo e principalmente à reunião desses objetos; 3. Casa que contém muitas obras de arte; 4. Reunião de musas.

Utilizando o referencial da Lei nº 11.904[255], de 14 de janeiro de 2009, que instituiu o Estatuto de Museus:

> Consideram-se museus, para os efeitos desta Lei, as instituições sem fins lucrativos que conservam, investigam, comunicam, interpretam e expõem, para fins de preservação, estudo, pesquisa, educação, contemplação e turismo, conjuntos e coleções de valor histórico, artístico, científico, técnico ou de qualquer outra natureza cultural, abertas ao público, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento.[256]

Assim, em seu sentido amplo, museu é um espaço de significância, de memória, de resistência cultural e, sobretudo, de educação.

Utilizaremos este contexto com o propósito de estabelecer um diálogo de como a educação pode e deve ser compreendida em processos e espaços que ultrapassam os limites escolares. Desta forma, verificamos a importância do museu como um espaço onde estão contidas histórias e trajetórias de um povo, assim como resistência cultural e ancestralidade religiosa.

Raul Lody (2005) é pesquisador e escritor, com vários títulos nas áreas de gastronomia, cultura, pesquisa e documentação com ênfase em acervos de origem afro. Assim ele explicita: "O memorial de um terreiro, ou o próprio terreiro, no caso do Candomblé, traz vocações de museus em concepções mais atuais de espaços organizados e/ou sinalizados para compreender acervos, modos de vida, relações com a natureza, simbolizações que unem homens, ancestrais e deuses." (p. 246)

A relação com auto reconhecimento da preservação da memória de um povo, tem se tornado cada vez mais pungente em diversos segmentos da sociedade. Vários grupos definem-se sócio culturalmente através desse processo e, a exemplo disso, podemos citar as Comunidades Tradicionais de Matriz Africana, que segundo o Decreto nº6.040[257], define as comunidades

254 Dicionário Aurélio - 5ª Edição. Editora Positivo. Página 448
255 Sobre a lei do Estatuto dos Museus, consultar em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11904.htm
256 Maiores detalhes: http://www.museus.gov.br/os-museus/o-que-e-museu/ (acesso em: 03/2/15)
257 Sobre a definição de Povos e Comunidades Tradicionais. São grupos que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição. Conforme: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm

ISSN: 2448-0495

tradicionais a partir da perspectiva da diferenciação e do auto reconhecimento de si mesmo como tal.

Deste modo, as Comunidades de Matriz Africana, e principalmente nas Casas de Candomblé, passam atualmente a registrar sua própria História para além da sempre presente ferramenta da oralidade. É que, no complexo processo formativo dos indivíduos integrantes, o Candomblé sempre se valeu da transmissão oral do conhecimento milenar, dos costumes, dos hábitos e da própria maneira pela qual este povo se reconhecia em si mesmo.

Além das novas e velhas práticas, estas comunidades tradicionais a partir das casas de Candomblé, estes pequenos pedaços da África que perpetuam a religião, a língua e os costumes de vários povos que lá viviam, atualmente voltam seus olhares para a posteridade e fazem a seguinte pergunta: "Será que, no futuro, nossos netos-de-santo saberão fazer acarajé? E Xangô? Será que saberão vesti-lo segundo nossas tradições?". Ora, a resposta logo lhes chegou através da prática de conservação material dos elementos internos de um povo que consegue congregar cultura e religião numa só prática.

Assim sendo, no âmbito das Casas de Santo, memoriais e museus surgem na tentativa de conservar os costumes e as diversas histórias de vida propiciadas pela cultura de matriz africana. Abrindo as portas do povo dos Orixás para todo aquele que busca conhecer a construção do momento histórico.

O CORAÇÃO DO NOVO É VELHO: O ILÊ AXÉ OMO TIFÉ E SEU MUSEU HOMÔNIMO.

O Ilê Axé Omó Tifé existe acerca de 30 anos, situado na rua Francisco Lima e Silva, nº115, Jangurussu, como um dos grandes exemplos da conservação cultural e histórica das comunidades terreiros cearense. Nesta casa de Candomblé, a Yalorixá, popularmente conhecida pelo termo "Mãe-de-Santo", é a líder do espaço, bem como responsável por sua preservação religiosa e histórica.

Entretanto, o Museu Cearense de Tradições Afro-Religiosas - Museu Omo Tifé foi criado em 2010, através de uma sociedade civil, sem fins lucrativos, denominada Sociedade Ilê Axé Omo Tifé[258]. Trata-se de uma instituição que se propõe defender, estudar e divulgar tudo que

258 No templo de candomblé Ilê Axé Omo Tifé também funciona uma ONG devidamente legalizada e com várias ações executadas, então durante a pesquisa tivemos acesso ao estatuto da iniciativa.

ISSN: 2448-0495

se relacione aos temas afro-brasileiros, especialmente sobre a religiosidade afro e que garanta a memória do espaço e de seus membros.

Além disso, Yá Valéria, sempre atenta às questões sociais de descriminação que recorrentemente envolvem a religião dos Orixás, enxerga então no Museu, uma possibilidade de desmistificar lendas preconceituosas, crendices discriminatórias e desarticular olhares intolerantes de pessoas externas ao Candomblé. Atrelado a isso, a Yalorixá, assistida por seus filhos, utiliza reproduções de componentes religiosos aos processos de mediação cultural na prática diária do museu. Assim, o museu abriga, em sua constituição, os chamados *igbás*[259], que são a representação física dos Orixás cultuados em seus Ilês.

No tocante ao acervo, a casa reúne uma representativa coleção de diversas obras, entre roupas, esculturas, gravuras, fotografias, livros, vídeos e documentos. São objetos de artistas e autores brasileiros ou estrangeiros numa larga abrangência de temas correlacionados com a temática do negro, da cultura afro e religiosidade afro-brasileira.

O material é acessado através de aviso prévio, agendado via telefone ou por meio dos membros e amigos da casa de candomblé, sempre acompanhado por um mediador-membro da casa de Candomblé. A dinâmica educacional é guiada, geralmente pelo Babálasè[260], que mora na casa/templo e que criou um roteiro de atendimento específico para as visitações.

Situações interativas são construídas nestas visitações e percebe-se nelas o nível das vivências histórico-religiosa-cultural de cada um. O ambiente do museu é permeado por uma intencionalidade, o intuito é difundir, tornar amplo os saberes milenares dos *Iorubás*[261] que compõe a cultura religiosa do Candomblé.

259 Sobre a constituição, preparação e características do igbá, ver: As senhoras do pássaro da noite, página 158.
260Cargo honorífico/religioso que significa “Pai do Axé/ Zelador do Axé” e representa o sucessor direto da casa, herdeiro da atual dirigente a Ialorixá Valéria de Logunedé. Sobre Babálasè consultar BENISTE, José (1997) e sobre Valéria de Logunedé consultar VASCONCELOS, José Gerardo (2014).
261Sobre cultura iorubá consultar VERGER(2009), LOPES(2005), PRANDI(2000), COSTA E SILVA(2011)

ISSN: 2448-0495

CANDOMBLÉ: RELIGIOSIDADE E CULTURA

O Candomblé é uma religião brasileira que cultua divindades africanas num culto específico reagrupado, reestruturado e fortemente liderado pela figura dos *pais e mães de santo*. Conforme LIMA (2010) o Candomblé enquanto rito fortificou-se principalmente na década de 30:

> E os terreiros de Candomblé continuavam a se organizar em torno de fortes lideranças, como verdadeiras comunidades teocráticas, em que os pais e mães dos terreiros exerciam uma autoridade plena e indiscutível, legitimada pela vontade postulada dos santos – os orixás, os voduns, os inquices e o caboclos dos Candomblés da Bahia. (LIMA, 2010, p. 183).

Originalmente tem sua organização na Bahia em meados do século XIX. Suas influências étnicas têm berço na África e sendo uma religião que percebe suas divindades como forças da natureza e faz utilização da mesma em seus ritos sob forma de plantas, árvores, sempre nas proximidades de água corrente e ao ar livre. Seu culto historicamente no Brasil foi duramente reprimido, visto como marginal, sofrendo até perseguições policiais. Infelizmente estes fatos não ficaram nos séculos passados, tais repressões e preconceitos, são crimes combatidos em várias legislações mundiais. Entretanto, um dos traços mais fortes desta religião é a sua resistência e luta histórica por reconhecimento e direitos:

> Vê-se então que o candomblé é uma África em miniatura, em que os templos se tornaram casinholas dispersas entre as moitas, quando as divindades pertencem ao ar livre, ou então cômodos distintos da casa principal, se são divindades adoradas na cidade (...) De qualquer modo, o lugar do culto na Bahia aparece sempre como um verdadeiro microcosmo ancestral. (BASTIDE, 1978, p. 68).

Compreender a ancestralidade, os símbolos e a subjetividade de uma das culturas fundantes da cultura brasileira é parte fundamental na percepção histórica, social e cultural de nosso povo. Desta forma, percebemos como aspecto primordial na formação de cidadãos conscientes de suas raízes culturais, o ensino da história dos povos afro descendentes às crianças desde as séries iniciais.

Salientamos ainda, que a figura do povo negro ainda é demonstrada na escola como a de povos escravizados, sem religião, pobres, sem organização social ou política. Tal visão fomenta e incentiva o preconceito além de disseminar a visão histórica dos dominadores, do povo europeu colonizador e escravocrata.

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

EDUCAÇÃO PARA AS MÚLTIPLAS CULTURAS

Formar cidadãos cientes de suas origens, isentos de preconceitos e predefinições é reelaborar a sociedade, uma sociedade mais tolerante, com melhor diálogo e sensível a seus traços ancestrais. A lei 10639/03[262] viria assegurar que nas escolas de educação básica essa genealogia étnica da pátria brasileira fosse vista e refletida por professores e alunos.

Entretanto, mais de 10 anos se passaram e desde a criação da lei pouco se pode concretizar em termos práticos sobre a aplicação da mesma. O que ainda se observa é uma escola de forte pedagogia religiosa cristã, resistente a legislação constituinte laica e intolerante com qualquer cultura não cristã de aparência eurocêntrica. O intuito da lei 10639/03 permanece incompatível aos elementos fundantes da escola brasileira: Dos parâmetros Curriculares Nacionais até os Projetos Políticos Pedagógicos nas escolas, existe um abismo a ser ultrapassado.

> Mesmo com as Diretrizes, PCNs, e legislações as mudanças no sistema de ensino não estão avançando o quanto se esperava. As leis e formulações não modificam a forma de pensar de cada um. Dentro das escolas e outros espaços educativos os educadores são autônomos e conduzem as discussões conforme seus conceitos e pensamentos. Entretanto é preciso que haja uma forma de controle de diretrizes básicas educacionais a ponto de garantir que a diversidade seja respeitada e que cada aluno se veja inserido de forma positiva no espaço escolar. (Acesso em: 14/02/2015 disponível em: http://www.koinonia.org.br/tpdigital/detalhes.asp?cod_artigo=258&cod_boletim=14&tipo=Artigo).

Sabemos que propor uma mudança no quadro escolar, a fim de promover uma sociedade de respeito e dialógica, religiosamente falando, parece-nos um tanto quanto demorado e complexo. Seria um trabalho que atacaria, inicialmente, na estrutura histórica no qual o modelo educacional vem se alicerçando por muito tempo. Em seus diálogos sobre a educação Paulo Freire nos propõe:

> O cão e a árvore também são inacabados, mas o homem se sabe inacabado e por isso se educa. Não haveria educação se o homem fosse um ser acabado. O homem pergunta-se: quem sou eu? De onde venho? Onde posso estar? O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação. (FREIRE, 1981 p. 27).

Perceber a escola como um espaço de conservação de valores, arraigada ao passado e resistente a mudanças, para nós pedagogos em formação, é como um banho frio em nossos ideais

[262] Consultar a lei em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm

ISSN: 2448-0495

de sistema de ensino e de práxis pedagógica. A compreensão de que a escola pode ser mais do que é, em termos de diversidade cultural, representa o primeiro passo para que tais mudanças nos métodos e conteúdos de ensino realmente possam ocorrer.

DOS ESTIGMAS À PRÁXIS PEDAGÓGICA.

Localizamos na atual escola um modelo de educação conteudista, de inspiração eurocêntrica em que se institui a história dos povos europeus dominadores.[263] A colonização europeia na África é tida, sobre certos pontos de vista, como naturalizada e justificável de uma minoria branca subjugarem os negros. Então tornam-se visíveis tantos discursos hegemônicos estereotipados, que servem de apoio para o sem fim do ideário da cultura racista.

Esta cultura racista se reafirma ao atribuir aos povos africanos elementos ideológicos como: a pobreza, a miséria, o subdesenvolvimento e a violência. Nunca atribuindo tais semelhanças existentes como um resultado do colonialismo europeu, a violência europeia durante os processos de ocupação e a política de extrativismo aos povos e reservas da África, por exemplo.

Muito deixa a desejar no trato sobre as parcelas de contribuições africanas na formação de diversos países. Parece-nos um sonho ver um sistema escolar que trate da cultura africana como aspecto constituinte do nosso povo. Sua religiosidade dentre outros aspectos vistos e tidos como conteúdo, para além da alegoria pontual do dia da consciência negra. Contudo, atualmente, o ensino da história dos afro descendentes no Brasil na educação básica é uma forma contemplativa e superficial de contornarmos tal modelo eurocêntrico.

Adentrando pelo viés histórico das instituições escolares no Brasil Saviani em uma exposição crítico cronológica nos norteia a cerca da compreensão desta instituição fadada a reproduzir prática e métodos arcaicos.

> O primeiro período (1549-1759) é dominado pelos colégios jesuítas; o segundo (1759-1827) está representado pelas "Aulas Régias" instituídas pela reforma pombalina, como uma primeira tentativa de se instaurar uma escola pública estatal inspirada nas idéias iluministas segundo a estratégia do despotismo esclarecido; o terceiro período (1827-1890) consiste nas primeiras tentativas, descontínuas e intermitentes, de se organizar a educação como responsabilidade do poder público representado pelo governo imperial e pelos governos das províncias; o quarto período (1890-1931) é marcado pela criação das escolas primárias nos estados na forma de grupos escolares, impulsionada pelo ideário do iluminismo republicano; o quinto período (1931-1961) se

[263] Sobre colonização europeia na Africa consultar: HOBSBAWM, Eric J. A Era dos Impérios 1875-1914. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988, p.114.

ISSN: 2448-0495

> define pela regulamentação, em âmbito nacional, das escolas superiores, secundárias e primárias, incorporando crescentemente o ideário pedagógico renovador; finalmente, no sexto período, que se estende de 1961 aos dias atuais, dá-se a unificação da regulamentação da educação nacional abrangendo a rede pública (municipal, estadual e federal) e a rede privada as quais, direta ou indiretamente, foram sendo moldadas segundo uma concepção produtivista de escola (SAVIANI, 2005, p. 12).

Desta forma compreendemos que a história da educação no Brasil é uma história da formação religiosa escolar, pois parte do currículo e de sua metodologia inspira-se nos ensinamentos judaico-cristãos eurocêntricos. Mesmo vivendo num país miscigenado, produto de um somatório de culturas e etnias, de religiões e manifestações religiosas. A escola em pleno século XXI ainda segue um padrão de ensino religioso que não contempla a diversidade religiosa existente no Brasil. Uma escola que não ensina, ela doutrina.

Percebemos que faz-se necessária uma formação escolar das diversidades. Que trate das diferenças como algo comum e passível de tolerância e diálogo. Numa aprendizagem cultural é fundamental aceitar as particularidades das diferentes culturas, assumi-las de forma universal. E que somente a aceitação da diferença da outra cultura e de outras pessoas possibilita o estabelecimento de um fundamento que permitirá promover o desenvolvimento.

O professor é o sujeito da práxis pedagógica, isto é: um ser reflexivo, que compreende a importância da teoria, da prática e da reflexão no seu fazer pedagógico. Sensível, a ponto de compreender que a sua ação em sala de aula é o objeto que propiciará as possíveis mudanças.

O resultado almejado no ensino se inicia com a práxis pedagógica. A práxis também é compreendida da seguinte forma:

> A atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos "a ação que, para se aprofundar de maneira mais conseqüente, precisa de reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos cotejando-os com a prática. (KONDER, 1992, p. 115).

Ao pensar o papel da escola na promoção da diversidade cultural, étnico e religiosa, espaço que obviamente seria o primeiro a ser lembrando nos aspectos citados a cima, nos esbarramos nas burocracias que infelizmente fazem da escola um espaço antiquando e resistente a promoção da diversidade.

Em contraponto aparecem os espaços de educação não formal que atuam e assumem tal papel de maneira digna e sem maiores burocracias.

Ao perceber e enaltecer atitudes de enfrentamento ao preconceito e a discriminação e a cima de tudo resistência cultural, o museu Ilê Axé Omó Tifé, nos sobressai como alternativa à

ISSN: 2448-0495

práxis pedagógica escolar (no tocante a promoção e difusão da diversidade cultural, étnico e religiosa do país). Ao passo que não podemos mais esperar que somente a escola, diagnosticada com suas práticas engessadas e ultrapassadas, seja a fonte de formação e percepção da diversidade cultural fundante e estrutural do nosso país.

Assim o Museu Afro Ilê Axé Imó Tifé existe e resiste há 5 anos, situado no meio da urbe. Esta urbe que crescente e incontrolável que acelera e padroniza as coisas, inclusive a cultura. Contraditoriamente, o museu nos mostra que a difusão e valoração da nossa ancestralidade e história segue e seguirá resistindo em um ritmo específico.

O MUSEU ILÊ AXÉ OMÓ TIFÉ COMO ESPAÇO DE EDUCAÇÃO

> É sabida a função 'protetora' do museu enquanto um local que guarda, restaura, estuda expõe seus acervos. Pergunta-se novamente: é incompetente a comunidade em preservar? Ou mesmo lhe é dado direito de transformar seus 'patrimônios' conforme lhe convier? Ou ações de fiscalização por parte do Estado devem prever uma situação e burocrática de defesa? (LODY, 2005, p.28)

Neste cenário acima explicado é que surge como contraponto o museu Ilê Axé Omó Tifé. Já como ferramenta de ensino e difusão da cultura que a escola subjuga, como a cultura africana, que sobrevive cotidianamente no Brasil sob pretexto religioso. Ao promover acesso ao conhecimento do nosso patrimônio imaterial, os mitos de nossa ancestralidade, o museu situado dentro de um terreiro de Candomblé, desmistifica conceitos preconcebidos e que injustamente se propagam facilmente na mídia.

O Candomblé não é só o rito, é um amálgama natural da cultura africana, podendo até se dissociar facilmente aspectos como: a dança, a culinária, arquitetura, artesanato, estórias e provérbios. Mas, tais elementos são parte de um elo inquebrável forjado por povos que lutaram pra resistir e terem suas identidades vivas em outro solo além atlântico.

Nas suas exposições permanentes, o espaço possui representações dos assentamentos dos orixás, o principal elemento visual que norteia todo o roteiro de visitação. Ao passo que a visita vai sendo guiada são relatados os mitos, os arquétipos, elementos da natureza, o intuito das comidas votivas, representação das cores das indumentárias entre outras informações específicas. Outras questões são respondidas na hora, baseadas nas perguntas dos próprios visitantes, caracterizando uma aproximação e identificação com a cultura e simbologias Afro-brasileiras.

> A importância cultural da umbanda, do candomblé, do xangô, do tambor-de mina, do batuque e das demais denominações tem sido sempre maior que seu

ISSN: 2448-0495

> alcance demográfico em termos de efetiva filiação de seguidores. Sua contribuição às mais diferentes áreas da cultura brasileira é riquíssima, como acontece também noutros países americanos em que se constituíram religiões de origem negro-africana. Mas, se se confirma que o Brasil vêm se tornando religiosamente menos afro-brasileiro, a fonte viva de valores, visões de mundo, arranjos estéticos, aromas, sabores, ritmos etc., que são os terreiros afro-brasileiros, pode entrar em processo de extinção. Não seria um horizonte promissor para o cultivo da diferença cultural e do pluralismo religioso, cujo alargamentos alimentou promessas do final do século XX de mais democracia, diversidade, tolerância e liberdade. (PRANDI 2004, p. 21)

Desta forma, a preservação consiste em atividades que procuram impedir a deterioração dos documentos ou renovar a possibilidade de utilização de determinado material. É um lido minucioso com a história e com a memória das civilizações.

Concluímos que ao decorrer dos trabalhos de campo e das análises das visitas guiadas oferecidas pelo Museu Ilê Axé Omó Tifé existe um legítimo espaço educativo que muito contribui para atender não apenas um ensino específico, de saberes específicos mas de uma cultura nacional assegurada por lei.

O definimos também como um espaço público, de conservação da memória e da história e que é consciente de seu papel educacional. Ao longo de nosso trabalho de campo presenciamos formações continuadas a professores (SEDUC/CE), bem como visitas guiadas de turmas escolares ou indivíduos afins. Em cada ação educativa do Museu Afro atentamos para a vocação do terreiro e as relações de empoderamento dos membros da casa para a garantia de direitos universais, para a defesa e salvaguarda de sua memória e para a criação de um diálogo que vai além do religioso. Características que achamos nas grandes escolas e universidades. Um saber que nasceu na África, berço natural da humanidade, e aporta no Brasil, e porque não dizer? Berço mundial da diversidade.

ISSN: 2448-0495

REFERÊNCIAS

BASTIDE, Roger. **As Religiões Africanas** *no Brasil*. São Paulo: Edusp, 1971.

BASTIDE, Roger. **O candomblé da Bahia**: rito nagô. São Paulo, Nacional, 1978. Nova edição: São Paulo, Companhia da Letras, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** 3. ed. Trad. Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martin.Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

HOBSBAWM, Eric J. **A Era dos Impérios** 1875-1914. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988, p.114.

LODY, Raul. **O negro no museu brasileiro**: construindo identidades. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2005.

LOGUNEDÉ, Mãe Valéria de. *Depoimento* [junho, 2014]. Entrevistadores: BARBOSA, Éden dos Santos e BARBOSA, Madelyne dos Santos. Fortaleza. 2014.

CARNEIRO, Édison. ***Candomblés da Bahia***. Salvador: Secretaria de Educação e Saúde, 1948. 189 p.

MALINOWSKI, Bronislaw Kasper. **Argonautas do Pacífico ocidental**: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné melanésia. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

MOURA, **Carlos Eugênio Marcondes**. Escritos Sobre a Religião dos Orixás. São Paulo. Editora da Universidade de São Paulo: Axis Mundi, 1994.

PRANDI, Reginaldo. **As religiões afro-brasileiras nas ciências sociais**: uma conferência, uma bibliografia. BIB-ANPOCS, São Paulo, nº63, 1ºsemestre 2007, págs. 7-30. ISSN 151-8085.999999

PRANDI, Reginaldo. **O Brasil com axé**: candomblé e umbanda no mercado religioso. Revista Estudos Avançados USP 18 (52), 2004

RODRIGUES, Nina. **Os africanos no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Nacional, 1977

SAVIANI, Dermeval, **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações, 9ª ed.revista e ampliada. Campinas,Autores Associados, 2005.

VERGER, Pierre Fatumbi. **Orixás**. Salvador: Corrupio, 2002.

WULF, Christophe. **Antropologia da Educação**. Campinas: Alínea, 2004.
PAGINA DA WEB (Acesso em: 14/02/2015 disponível em: http://www.koinonia.org.br/tpdigital/detalhes.asp?cod_artigo=258&cod_boletim=14&tipo=Artigo

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

DIVERSIDADE RELIGIOSA E EDUCAÇÃO ESCOLAR

Francisca Alice de Souza Gonçalves[264]
Carla Camila Santos Silva[265]
Maria das Dôres de Souza Gonçalves[266]
Cícera Nunes[267]

RESUMO:

Esse artigo pretende fazer uma discussão a respeito da diversidade religiosa existente no ambiente escolar, enfatizando a importância da escolar está adepta a trabalhar e respeitar as diversas religiões existentes. No Brasil por muito tempo predominou-se uma única religião sendo essa o *Catolicismo.* Com a Constituição da República Federativa de 1988 passou-se a ser um Estado laico, significando assim dizer que não deveria ter uma religião oficial, mas sim, o dever de garantir o respeito e liberdade religiosa. Vivemos num país rico em manifestações e crenças religiosas e muitos que por opção não professam nenhuma, entretanto o multiculturalismo ainda é um desafio para educação onde um dos grandes obstáculos enfrentado é a intolerância religiosa dentro da escola, local esse onde as crianças e os adolescentes deveriam sentir-se seguros para expressar suas opiniões, a escola precisa valorizar e enfatizar as diversas expressões e crenças religiosas existente no seu meio, mas esse fato não ocorre devido a tentativa de algumas querer unificar todas as religiões em uma só. Essas escolas têm o dever de transmitir as diversas formas religiosas inserida na sociedade, como forma de ensinar e respeitar o multicultularislimo, criando uma gama de possibilidade revelando a multiplicidade sociocultural da sociedade.

Palavras chaves: Escola, Diversidade Religiosa e Educação

[264]Universidade Regional do Cariri, Alicesouza1989@bol.com.br
[265]Universidade Regional do Cariri, Carlacamila195@gmail.com
[266]Universidade Regional do Cariri, Arianegonsalves53@gmail.com
[267]Professora do Departamento de Educação da Universidade Regional do Cariri, Cicera.urca@gmal.com

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

O MITO DA DEMOCRACIA RACIAL: ANÁLISE DE DISCURSO DO CHEFE DE UM TERREIRO DE UMBANDA, EM BATURITÉ – CE

Francisco Érick de Oliveira[268]
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira - UNILAB
rickpds2@hotmail.com

RESUMO:

O conteúdo deste trabalho é resultado de uma análise de discurso do chefe de uma Casa de Umbanda, em Baturité – CE, coletado por meio de entrevista individual semiestruturada, em Maio deste ano, 2015. A pesquisa de campo objetivava, naquele momento, encontrar relatos de intolerância religiosa sofrida pelos membros da Casa, a fim de entender quais os fatores que motivam este embate entre os sujeitos. A hipótese levantada para justificar os possíveis conflitos girava em torno do racismo histórico, ligado, ainda, as relações de poder coloniais. Por meio de revisão da literatura, foi possível identificar que as perseguições às religiões de matriz africana tiveram início durante este período (não só em solo brasileiro, mas, também, nas primeiras missões cristãs ao continente africano), como forma de reprimir as expressões religiosas dos negros, um meio de resistência e reunião. No entanto, com a pesquisa de campo, não foi possível encontrar vestígios de um discurso de ancestralidade. Registrou-se uma fala pautada na igualdade "racial" e de classe, vividas na Umbanda, uma religião tipicamente brasileira. Portanto, anseia-se explorar esta temática expondo os conceitos teórico-metodológicos, aliados à observação de campo, a fim de discutir o mito da democracia racial neste discurso.

Palavras chaves: Relações étnico-raciais; Mito da Democracia Racial Brasileira; Umbanda.

[268]Graduado em Humanidades, UNILAB, 2014. Graduando do curso de Sociologia, UNILAB.

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

INTRODUÇÃO

Neste trabalho[269] aborda-se uma discussão baseada na análise do discurso de um chefe de Umbanda, de um Terreiro localizado em Baturité – CE[270]. Elabora-se uma comparação entre a fala deste Pai de Santo, coletada por meio de entrevista individual semiestruturada, em Maio deste ano, 2015, com o mito da democracia racial brasileira, mediante a teoria Lusotropical, que contribuiu com a criação do mito de democracia racial, de Gilberto Freyre (2006; 2011), amplamente criticada por diversos autores brasileiros, tais como Florestan Fernandes (2007). Estes autores acreditavam ser necessária a desconstrução desta realidade, a fim de que se pudesse pensar e garantir igualdade "racial" plena, elaborando-se políticas capazes de desvendar a realidade discriminadora e segregacionista herdada do colonialismo.

A temática abordada aqui é paralela a um projeto principal que visa entender quais as razões que promovem a discriminação e intolerância religiosa entre os sujeitos. Este projeto vem sendo posto em prática desde Dezembro de 2014, e durante as pesquisas de campo, coleta de dados em entrevistas individuais semiestruturadas e observações de festas e ritos, tem sido possível construir esta ideia de que a Umbanda, considerando seu contexto de "fundação" e consolidação, carrega um discurso de democracia racial e de classe, intrinsecamente juntos, resultante do intenso processo de sincretismo, que legitima a crença de integração e recepção de todos, assim como o povo brasileiro, nação de "bons selvagens", pacata e híbrida.

Metodologicamente, em primeiro lugar, deu-se espaço a revisão bibliográfica a fim de entender, num sentido social e histórico, as relações religiosas durante o colonialismo, em especial, o contato e conflito das raízes africanas com o cristianismo. Em Bastide (2001), Prandi (1995; 2004), Carneiro (2008), Reis (2008), entre outros, por exemplo. Concomitante a estas leituras prezou-se pela pesquisa de campo e o diálogo com os nativos do Terreiro de Umbanda, a fim de se registrar casos de intolerância e discriminação religiosa, compreensão do cotidiano umbandista e construção de um conhecimento que conseguisse captar, mesmo que

[269]Pesquisa orientada pelo Professor Dr. Luis Tomás Domingos, que possui doutorado em Antropologia e Sociologia da Política, pela Universidade de Paris, 1998-2002, Professor Adjunto I da UNILAB.
[270]Por meio de mapeamento prévio, procurou-se listar as Casas e Terreiros de religiosidade afrodescendente no Maciço de Baturité. Através desta pesquisa prévia, um Terreiro se destacou nos relatos dos informantes, tanto pela sua estrutura, quanto pelo fato de assumir abertamente a identidade umbandista, algo que claramente se diferenciou dos outros Terreiros, classificados como "quartinhos" que eram procurados apenas para realização de alguns "trabalhos".

ISSN: 2448-0495

superficialmente, a(s) noção(s) de vida e socialização em um Terreiro. A terceira parte deste trabalho metodológico está pautada na análise dos discursos e fundamentação teórica por meio das leituras destacadas no início.

UMA RELIGIÃO TIPICAMENTE BRASILEIRA E UM MITO CRIADO PARA "RESGATAR" UMA NAÇÃO NÃO BRANQUEADA.

A fala que se pretende analisar, acompanhada de um levantamento teórico e de uma crítica ao mito de democracia racial que se desenvolveu no Brasil, é resultado de uma entrevista individual semiestruturada, concedida no mês de Maio de 2015, com um chefe de Umbanda, dentro do seu Terreiro, em Baturité - Ceará. Buscou-se o contato com o Terreiro no intuito de coletar histórias que relatassem casos de intolerância contra a Casa de Umbanda e seus membros, objetivando entender as razões dos conflitos. A entrevista foi iniciada com perguntas básicas, na busca de conhecer melhor o significado da religião, na visão do nativo, do adepto. Foram encontradas falas pautadas num anseio de prosperidade e de resoluções dos problemas da vida por meio da manipulação mágica do mundo e da prestação de culto aos seres que estão além desta existência.

> Tenho gente fixa, a questão das família dos meus filho de santo. Não são solteiro, a maioria são casado, são famílias, e muitas delas começaram a mudar a vida aqui dentro do Terreiro. Eu tenho duas filhas de santo que eram, com a licença da palavra, no passado, eram quenga da noite, né! De sexta, sábado, domingo tá bebendo, farreando, curtindo, e chegava aqui às vezes nem vinha. Eu disse: "Não, as coisas não são assim". Comecei a trabalhar, comecei a trabalhar... Já tá bem com dois anos que elas nem sequer colocam um gole de cachaça na boca. Bota quando tão com o "caboco", bebendo. Com os orixás, com os guias. Mas mudança de família... Eu estou com um jovem agora de (idade ocultada) anos [271]. Que mora na (endereço ocultado), não sei se vocês conhecem, é o (nome ocultado), um do cabelo bem (características físicas ocultadas), é... estou lutando, já consegui muitas mudanças na vida dele. Já consegui mudar muito a vida dele. Em relação à noitada, as farra, as curtição, hoje ele é mais dedicado ao Terreiro. Conseguimos, espiritualmente, através da espiritualidade, uma casa, uma família, também que é da Umbanda, que também, que não tinha nada, trabalhamos, hoje temos a casa, temos trabalho (TERREIRO, 2015)[272].

[271] Características ocultadas para manter o anonimato do sujeito citado.
[272] Entrevista concedida por TERREIRO, Chefe do. *Entrevista I.* [Mai. 2015]. Entrevistador: Francisco Érick de Oliveira. Ceará, 2015. 1 arquivo .mp3 (81 min.).

ISSN: 2448-0495

O chefe desta Casa quando indagado sobre quais os tipos de pessoas que frequentavam seu Terreiro, ricos, pobres, brancos, negros, homens, mulheres, etc., respondeu de imediato:

> Meu amor, eu só vou lhe dizer uma coisa pra você. A umbanda é o tipo da religião que ela não determina cor ou raça, sexo, bonito ou feio, rico ou pobre. A partir do momento que eu abro aqueles portão, quem entrar é bem vindo. Até meu próprio inimigo, muitas vezes a gente tem na vida, principalmente eu, que tenho uma casa dessa. Tenho muito olho grande, muita gente que vem pra olhar, invejar. Eu trabalhava todo domingo, mas vinha gente, quando terminava aqui, achava um pedaço de osso de defunto, achava pó de areia do cemitério, achava... Eu disse: "Homem, quer saber de uma coisa? Eu vou fechar. Só vou abrir dia de festa, porque o povo vem e é desse jeito". Só abro mais dia de festa, ou de mês em mês, para o povo na rua. Mas a Casa é viva, em relação a trabalhar com os filhos, toda semana a gente trabalha com os filhos da casa, mas... aqui frequenta o rico, frequenta o pobre, frequenta todos. Já estiveram aqui, vereadores já estiveram aqui, prefeitos já tiveram aqui, deputado já tiveram aqui. Todo ano eu faço a festa do Orixá do Zé Malandro, que é meu Exu, e é o mesmo dia do meu aniversário, né! Ano passado eu tava aqui com os diretores do PROS. Do partido PROS. O presidente dos direitos humanos do Estado do Ceará tava aqui. O Eumano, o Deputado, Eumano. Deputado Eudes Xavier, Prefeito de Baturité, tavam todos aqui dentro. Eu tenho fotos registrado com todos. Com todos aqui dentro. Então, a Umbanda não é só uma coisa pra classe média, pra o pobre, não! A umbanda é pra todos. E até hoje recebo ajuda deles, eles me ajudam, eles crê, confiam e acreditam. Quem não sabe, o Deputado, que não ganhou nessa gestão, mas o Eudes Xavier é umbandista, e é um Deputado Federal, é umbandista. Ele deu o depoimento dele aqui dentro da minha Casa, a família dele toda é umbandista, ele é filho de "Nêgo Gerso". Então, isso é pra gente ver que a Umbanda, o centro espírita de Umbanda, né uma coisa no fundo do quintal mais não, onde só frequentava o negro, na favela, não! Você vê aqui meu Terreiro na civilização, dentro da rua. Aqui eu bato meu tambor, tenho meu vizinho, eu tenho vizinhos aí, ali, me respeitam. Se não gostam, às vezes saem de casa, só entra, mas me respeita. Porque aqui, querendo ou não, é uma Igreja. Como qualquer outra. Aqui tem assentamento, aqui tem ciência. Aqui tem muito disso. Debaixo de cada altar desse é cavado e assentado, fazemos todos os assentamentos. Então, tem que ter muito respeito aqui. Aqui dentro dessa Casa, então eles me respeitam. Aqui anda o pobre, o branco, o bonito, todos (TERREIRO, 2015)[273].

Com esta fala que esta discussão deve ser iniciada, interpretando o que é a Umbanda e sua meta de estar aberta a todos, de integrar diferentes tipos de crenças, reuni-las a seu modo, e, por fim, fundar uma só. No entanto, é questionável o significado e emprego do verbo "frequentar" durante as falas, sendo que existem diversos sujeitos que frequentam a Casa, que aparecem nas festas, solicitam atendimento, trabalhos, sejam ricos ou pobres, brancos ou negros, mas quem permanece e assume a identidade umbandista?

[273] Id., 2015, p. 3.

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

> E agora, só que tem o seguinte: o pobre, como diz a classe média, é mais fácil ele se apresentar, mais fácil ele botar a cara. Agora eu trabalho pra muita gente de posse, por telefone. Às vezes não vem nem na minha porta. De posse, que tem dinheiro, chegar na minha porta, o pessoal já vai dizendo: "Olha ali, esse homem já vai fazer trabalho, um homem tão rico fazendo trabalho". É por telefone ou eu vou na casa dele. Eu frequento a casa de muita gente. Mas eu vou na casa deles. Não vem aqui. Trabalho pra gente que nunca andou no meu Terreiro. Nunca andou na minha casa. Eu trabalho pra gente que nunca andou aqui. Então é isso, as vezes é difícil eles colocarem a cara no mundo. Mas têm muitos (TERREIRO, 2015)[274].

Para que se possa fazer uma comparação crítica entre o discurso umbandista e a criação deste mito de democracia racial brasileira, é necessário que se entenda o contexto de formação desta religião no país, e em seguida combiná-lo com a tese de Gilberto Freyre (2006; 2011), umas das principais criações ideológicas dentre os autores que "inventaram o Brasil", assegurando a boa convivência de raças e classes, tratadas com igualdade e harmonia na sociedade brasileira. Este anseio umbandista de integrar a todos e de afirmar que todos têm acesso, ou que buscam o Terreiro, que não diferem as pessoas que frequentam e que permanecem, não dá suporte a este mito de que a sociedade brasileira possui igualdade e equidade racial, no qual as diferentes "raças"[275] se encontram em qualquer espaço e que não há conflito, pois a integração de crenças e culturas, a plasticidade do povo português, gerenciador deste "encontro", e do brasileiro, possibilitam a boa convivência? Afinal, frequentar e permanecer são expressões que possuem o mesmo significado?

A Umbanda ganha o termo "tipicamente brasileira" por meio de alguns autores que usaram ou usam a expressão ao se referirem a ela e seu contexto de formação no Brasil, entre eles Prandi (2004) e Oro (2008). Esta teve influência direta dos Candomblés banto e de caboclo, mantidos em seus espaços de "nascimento", na Bahia, enquanto a Umbanda se expandia no Rio de Janeiro, do final do século XIX ao início do XX. Neste final de século, alguns seguidores de centros espíritas que recebiam espíritos de negros e de índios, e que viam a presença destes espíritos desconsiderada, por classifica-los como inferiores e sem orientação, "criaram" a Umbanda, na pretensão de poder trabalhar com estes espíritos, não aceitos pelo kardecismo. Teve grande influência, também, do catolicismo branco, principalmente por causa do sincretismo

[274]Ibid., 2015, p. 3.
[275]O conceito de raça que se traz para este trabalho está relacionado ao seu emprego político, voltado ao reconhecimento identitário para o combate da desigualdade social, assim como é aplicado por Munanga (2004; 2005-2006; 2009). Relaciona-se, também, a pertença de classe, na crença de que este marcador ainda influencia, de forma negativa, na condição social, política e econômica dos sujeitos negros, impedindo-os de alcançarem as mesmas condições humanas que o branco, no passado colonial, pós-colonial e contemporâneo, desfrutava e ainda desfruta, assim como afirma Florestan Fernandes (2007).

ISSN: 2448-0495

religioso entre os orixás do Candomblé e os santos católicos, dos ritos, símbolos e entidades espirituais de origem indígena. O "encontro" entre as filosofias afro, ameríndia, espírita, católica, ocultista e orientalista, como propõe Pai Juruá (2013).

Ser tipicamente brasileira não é uma referência à origem de todas estas religiões que constituem o cosmos umbandista, mas ao contexto sócio-político brasileiro, no qual todas elas se "encontraram", em meio a conflitos e disputas, similaridades e complementaridades. Visto esta construção doutrinária, o discurso da Umbanda pauta-se na integração, na aceitação de todos em todas as "linhas" que possuam o mesmo anseio de promover a caridade humana e a solidariedade com o outro, influência ocidental por meio do espiritismo kardecista (PRANDI, 1995), trabalhando na esquerda, possíveis de feitura do bem e do mal, e na direita, apenas do bem. Até mesmo este sentido dado ao que é bem e mal é influência externa, vinda do cristianismo, que costuma criar esta dicotomia.

Diferente do Candomblé, que buscou retomar suas raízes, africanizar-se, no desejo de se tornar mais original e competitivo, visto os danos do sincretismo com a crença católica, a Umbanda "branqueou-se" a fim de se tornar mais aceita. Não só pela profunda influência do espiritismo europeu, mas na tentativa de alcançar a liberdade de culto, impossibilitada pelo regime político do Governo de Getúlio Vargas (1930-1945), que perseguia cultos considerados atrasados e mistificadores.

Schwarcz (1998) apresenta em sua obra duas tendências ideológicas básicas presentes no Brasil, entre o fim do século XIX e início do XX. Uma que desprezava a existência e valoração da mestiçagem no país, entendendo esta possibilidade como uma forma de degradação dos valores de desenvolvimento humano que o branco colonizador disponibilizara a nação, e outra que valorizava a mestiçagem, entendendo que o branqueamento não alcançaria seu objetivo, que o país não havia conseguido nem firmar identidade "branca", e que as outras opções se relacionavam com "negros" e "índios", tentava fazer do mestiço o novo herói nacional, destacando o aspecto da assimilação, o mais próximo que se chegava de um branqueamento.

Não há como falar desta valoração da mestiçagem, da criação do mito de boa convivência de raças no Brasil, sem destacar a influência de Gilberto Freyre (2006; 2011) no cenário nacional e, posteriormente, internacional. A política colonial do Estado Novo português, durante as décadas de 30 e 40, não estava a par com a realidade de mestiçagem de suas colônias, influenciados, ainda, pelo darwinismo social, que não concebia esta relação como harmônica e

ISSN: 2448-0495

igualitária, visto a necessidade de civilizar as populações negras, primitivas e selvagens, e apenas muitos séculos depois, possibilitar esta mestiçagem.

No entanto, com a pressão empregada pela ONU, em 1945, por meio de uma carta que alegava a necessidade de deliberar a autodeterminação dos povos colonizados, Portugal se viu obrigado a preparar suas colônias para a independência. Desta forma, a tese de que o país mantinha bom relacionamento com os povos de seus outros territórios tornava-se essencial para responder rápida e estrategicamente a pressão internacional. Portugal, após ajustes em sua Constituição, passou a ser legalmente legitimado como uma nação pluricontinental, pois seus territórios se integravam harmoniosamente e se reconheciam daquela forma, mesmo estando separados geograficamente.

Pouco tempo depois desta revisão da Constituição portuguesa e da afirmação da unidade nacional de Portugal, Gilberto Freyre foi convidado para conhecer as "terras lusitanas", de modo que pudesse dar seu parecer à sociabilidade harmoniosa com a qual os portugueses desenvolveram entre os outros povos e, invertendo o jogo, valorizou-se a invenção do lusotropicalismo. A tese criada pelo sociólogo brasileiro foi vulgarizada como o principal marketing de Portugal, que voltou seu foco para a comunidade internacional e, também, para o território português do continente europeu, como forma de educar a nação neste sentido. À comunidade internacional, Portugal divulgou o discurso de que era possível manter suas terras além-mar, pois, a exemplo do caso brasileiro, todas as outras nações poderiam obter sucesso civilizacional e de desenvolvimento econômico. No que concerne ao território continental, foi implantado nas universidades o estudo da teoria de Freyre, como forma de introduzir a ideia desta plasticidade e adaptabilidade do português aos trópicos (CASTELO, 2013).

A Umbanda em formação e expansão estava dentro desta realidade social, no Brasil. Como religião tipicamente brasileira, absorveu este discurso de igualdade, não só de aceitar a incorporação e presença de espíritos diferentes, negros e indígenas, mas para que todos os indivíduos frequentassem seus espaços (possibilitando assim a dissolução dos caracteres negros em meio à incorporação dos outros). Porém, como se pode perceber na fala do Pai de Santo, assumir-se como umbandista possui outro significado, e aí, nem todo mundo permanece. Com a pesquisa de campo foi possível observar este movimento de quem vem para conquistar um serviço e de quem fica para prestá-lo. Durante a observação de campo, no dia da "festa das moças", dia dos namorados, festa de Santo Antônio, em Junho, atentou-se a esta dinâmica. Todos os filhos de santo e pessoas que estavam prestando serviço e que, de alguma forma, são constantes naquele

ISSN: 2448-0495

espaço, eram pessoas aparentemente negras e de classe popular, vindas dos arredores da periferia[276] da cidade no qual o Terreiro se encontra.

Mas existia outro grupo, basicamente de brancos, aquele que se reserva mais ao fundo do Terreiro, que espera o momento certo para receber sua consulta, pedir seu trabalho, que vai embora antes do fim do culto e que não reaparece no cotidiano, buscando o zelo e cultivo da própria realidade umbandista. É este grupo que torna necessário questionar esta integração acreditada pela Umbanda e difundida na sociedade brasileira, desconstruída por alguns movimentos, principalmente pelos movimentos negros, que denunciam a desigualdade e as injustiças sociais. Este grupo, provavelmente, é aquele que frequenta outras igrejas e que ao responder as perguntas do censo, em relação à religiosidade, esquece que buscou na Umbanda o alívio dos "males" e perturbações, declarando-se, por fim, pertencentes a outras crenças. Por qual razão?

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Deve-se concluir este trabalho, que ainda se estenderá e que investirá em diversas outras temáticas que podem ser trabalhadas com a análise deste mesmo discurso, fazendo uma ponderação do pensamento elaborado aqui. Ao transcrever e propor a observação crítica destas falas tentou-se realizar esta comparação entre o pensamento doutrinário umbandista e os mitos de boa relação racial brasileiros, no entanto, é eloquente ser proposto um parêntese, a fim de acrescentar outra linha de raciocínio, de forma que se possa navegar não só no pensamento de quem pesquisa, mas de quem é pesquisado.

A Umbanda (considerando o trabalho de campo, analisando especificamente as vivências do objeto e dos sujeitos envolvidos) ao propor-se como universal e integradora, mesmo mitificando e suavizando, em vários aspectos, "vindas" e "permanências", destaca o desejo de integrar pessoas e mundos, não só por estar carregada desta dita democracia, mas por reconhecer, também, a presença de todos estes elementos culturais e identitários na realidade social e histórica do Brasil, que seriam, portanto, formadores do que significaria ser brasileiro. Nem africanizando

[276]Mesmo que em sua fala o Pai de Santo tenha declarado que o Terreiro ficava na "civilização", e que não pertencia mais aos "fundos de quintal", a localização do Terreiro em questão, é, de certa forma, um pouco distante das ruas urbanizadas. Fica dentro de alguns anexos de ruas, nas quais moram pessoas de classe popular, com estradas não pavimentadas e com os fundos para áreas de mata. A Casa fica bem próxima às ruas principais, mas ainda pertence a um bairro pouco desenvolvido.

ISSN: 2448-0495

como alguns Candomblés, ou tendendo para o lado indígena ou europeu, dentre outros, mas enxergando que seríamos a junção destas peças, o resultado deste "encontro".

Contudo, retomando que, mesmo com esta ponderação, em respeito à crença dos entrevistados, é necessário destacar que o discurso de valoração da mestiçagem no Brasil, de empatia com este "encontro", foi fundado por sujeitos que voltavam seu olhar para um lado, apenas, que tinham ambições bem específicas quanto à estima da mestiçagem e de seu valor branqueador, mas que, voltados para a realidade social brasileira, outros autores nos dizem que esta suposta democracia não se efetivou, e que a desigualdade perdura. Que os "brancos" ainda representam, em sua maioria, as classes mais favorecidas, e que os "negros" se encontram nas periferias e favelas (que ainda são os principais lugares, pelo menos no Maciço de Baturité, no Ceará, nos quais se encontram os Terreiros e Casas de Umbanda), cultivando pobreza e miséria, produto histórico do racismo explorador europeu e brasileiro.

Os sujeitos que não se efetivam na Umbanda, que não "permanecem", representam o grupo que não simpatiza com esta ideia do hibridismo brasileiro, do culto ao deus cristão e da consulta ao caboclo, que preferem permanecer e se identificar em doutrinas que se legitimaram no país ao longo da história, mesmo que busquem nos Terreiros umbandistas o alívio e o socorro de problemas. Afinal, como destaca o Chefe do Terreiro, podem ser interpelados por outros sujeitos ao serem vistos entrando na Casa de Umbanda, principalmente se identificados como de alta classe social. Quanto ao Deputado citado na entrevista e seu reconhecimento dentro da Umbanda, faz-se exceção, e não regra, além de que este (sob um olhar superficial e terceiro, respeitando a noção de que a consciência identitária é algo individual) é um sujeito negro, que talvez possua orientação em respeito destas noções de branqueamento ou negritude.

ISSN: 2448-0495

REFERÊNCIAS:

BASTIDE, Roger. **O Candomblé da Bahia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

CARNEIRO, Edson. **Candomblés da Bahia**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2008.

CASTELO, Claudia. *O* **Luso-tropicalismo e o colonialismo português tardio.** Disponível em: <http://www.buala.org/pt/a-ler/o-luso-tropicalismo-e-o-colonialismo-portugues-tardio>. Acessado em 23 Abr. 2015.

FREYRE, Gilberto. ***Casa-grande & senzala:*** **formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 51ª Edição, Global Editora, São Paulo, 2006.

_____ **Novo mundo nos trópicos**. 3ª Edição, Editora Global, São Paulo, 2011.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____ **Algumas considerações sobre "raça", ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos.** REVISTA USP, São Paulo, n.68, p. 46-57, dezembro/fevereiro 2005-2006.

_____ **Negritude: usos e sentidos**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009.

ORO, Pedro Ari; BEM, Daniel F. de. **A discriminação contra as religiões afro-brasileiras: ontem e hoje.** Ciênc. let., Porto Alegre, n. 44, p. 301-318, jul./dez. 2008.

JURUÁ, Pai. **Umbanda: a manifestação do espírito para a caridade.** São Caetano do Sul, 2013.

PRANDI, Reginaldo. **O Brasil com axé: candomblé e umbanda no mercado religioso. Estudos Avançados 18** (52), 2004.

_____. *Deuses africanos no Brasil contemporâneo:* introdução sociológica ao Candomblé de hoje. In: **Horizontes Antropológicos**, N. 3, pp. 10-30, 1995.

REIS, João José. **Domingos Sodré, um sacerdote africano: escravidão, liberdade e candomblé na Bahia do século XIX.** São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

SCHWARCZ, L. M. **Nem preto, nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na intimidade contemporânea,** in SCHWARCZ, L. História da vida privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea, São Paulo, Companhia das Letras, 1998.

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

O SENTIMENTO DE PERTENCE DOS JOVENS ÀS RELIGIÕES DE MATRIZES AFRICANAS NO MARACANÃ

Iara Alice Reis da Silva[1]
Tassia de Cassia Moraes Cardoso[2]
Luciana Ferreira Sousa[3]
Debora Ribeiro Mafra[4]
Maria Madalena Melo Costa[5]
Annaxilia Mendes Sá[6]
Maria de Jesus Sobral Costa[7]
Maria do Socorro Coelho Botelho[8]
[1,2,3 ,4] Instituto Federal do Maranhão-campus: São Luís Maracanã
(Email: iaraalice.sdj@gmail.com)

RESUMO:

Na comunidade do Maracanã, um bairro localizado na zona rural de São Luís do Maranhão, formado a partir de escravos fugidos de seus senhores, é muito forte e marcante a presença de manifestações culturais e religiosas deixadas por afrodescendentes e que são cultivadas nos dias atuais, embora, venha sofrendo perdas importantes ao longo do tempo. O desafio maior observado atualmente na referida comunidade é o afastamento continuo dos jovens aos valores de sentimento de pertença, cita-se como exemplo: a preservação às manifestações étnico-culturais, como o bumba-meu-boi cujo surgimento está associado ao pagamento de promessa, a festa do reisado que surgiu na década de 1930 e são rica em simbologias, bem como a festa da juçaraque sua história inicia-se em 1970, igualmente outras manifestações socioculturais. A cultura vem morrendo junto com as pessoas, pois os novos jovens, não valorizam esse tipo de manifestação. Com tudo, a cultura ainda sobrevive por meio dos festejos de Santos Reis que é lembrado sempre com muita festa, musicas e danças diversas, como a dança de São Gonçalo, a Jornada, dentre outras que alegram aos mais antigos e mostram aos mais novos um pouco da historia dos seus antepassados.

Palavras-chave: Jovens, cultura, religiões de matrizes africanas

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

IFÁ E PENSAMENTO AFRICANO: UMA INTRODUÇÃO PARA EDUCADORES

Jair Delfino
Henrique Cunha Júnior

RESUMO:

Ifá é conhecido pelo seu corpo literário (conjunto extenso e complexo de versos) e pelo seu uso no sistema de adivinhação ou predição do futuro. Trata-se de um conjunto de conhecimentos que pode ser visto como interdisciplinar e está também contido nas ideias de complexidade atualmente e discussão nas sociedades ocidentais sendo que os temas importantes para os estudos de história e cultura africana se apresenta nas formas de pensamento e de filosofia africana, dentro dos quais inclui-se o Ifá. Na representação do Ifá existe um procedimento lógico matemático baseado em álgebra binária como diversas formas de representação do conhecimento humano. Neste artigo abordamos os aspectos da interdisciplinaridade e da complexidade do Ifá dentro da discussão destes temas nas questões da formação de educadores.

Palavras Chaves: Ifá, filosofia africana, álgebra binária.

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

O LADO SOCIAL DO NOSSO PERTENCIMENTO PARA EDUCADORES.

O aprendizado é à base dos processos de socialização nas sociedades africanas e afrodescendentes no Brasil. Constantemente buscamos através do aprendizado o caminho mais adequado as nossas necessidades, mas nem sempre se sentimos completo no nosso relacionamento social e cultural. A formação dos educadores é também uma pratica educativa progressiva e inesgotável.

As culturas de base africana estão na formação da sociedade brasileira devido a nossa história que foi realizada pela colonização africana em razão imenso fluxo de população deste continente transplantada para cá por mais de três séculos e trouxe consigo toda a base tecnológica e cultural que produziu a sociedade brasileira durante o escravismo criminoso. Dado este fato se faz necessário na formação dos educadores o conhecimento e a reflexão sobre a história e cultura africana e afrodescendente nos seus diversos aspectos. É impossível um bom conhecimento da sociedade brasileira sem um aprofundamento das raízes africanas, da africanidade e da resultante e constante transformação deste legado cultural civilizatório contido na afrodescendência.

Partindo destes princípios a africanidade e afrodescendência são conteúdos imprescindíveis a formação de educadores na sociedade brasileira e o mesmo não foram visto como tal por uma parcela de educadoras devido a processo de alienação imposto pela ideologia do racismo anti negro que prega que a cultura é apenas a ocidental , de origem grego romana, que os povos africanos seriam incivilizados e que não tiveram contribuição siginificativa a formação da humanidade e nem a formação da sociedade brasileira. Intelectuais importantes na formação do pensamento brasileiro professaram tal pensamento e formaram uma base racista solidada na cultura de dominação e de alienação sobre o conhecimento dos conhecimentos presentes na sociedade brasileira e na de um pensamento critico sobre a formação da nossa sociedade dos nossos povos e dos nossos costumes.

Estamos num tempo e espaço histórico de revisão de conceitos e de eliminação de preconceitos e pensamentos racistas sobre as culturas e povos africanos e seus descendentes. Esta mudança de postura ética, histórica é consequência de um avanço dos movimentos sociais negros e da maior participação da população negra os meios políticos de reivindicação da cidadania plena para todas e todos, dos direitos coletivos para os diversos grupos sociais, em particular para os direitos da população negra. A formação de educadores na atualidade abriga a necessidade e a obrigatoriedade de uma ampla base com relação à africanidade e afrodescendência.

ISSN: 2448-0495

Os movimentos negros mundiais tiveram no movimento Pan Africanista uma vertente que valorizou o conhecimento africano e produziu uma ampla literatura sobre a África e sobre os descendentes de africanos no mundo, mas a partir da visão destes, ou seja, dos nossos próprios valores e formas de ver a vida. Este artigo faz uma introdução ao Ifá com vista contribuir na formação de educadores.

IFÁ E O CORPO LITERÁRIO GENEALÓGICO: FILOSOFIA DO PENSAMENTO COLETIVO E CICLICIDADE.

Remonta do Egito Antigo o corpo literário do Ifá que desde então se tornou o pensamento social, cultural, religioso e cientifico do povo africano e foi por meio de mitos parábolas, versos do mesmo que a sociedade africana estruturou a forma do pensar instituindo através da tradição a base do filosofar africano. Ifá é um corpo de conhecimentos dos povos yorubás e também de algumas etnias mulçumanas na África ele não é somente um tratado alegórico e filosófico e sim a ontologia e antropologia de um povo, representa o próprio divino criador e toda sua genealogia que permeia a vida e permite-se ser tocado pelo homem como o Deus acessível, ou seja, o próprio Arkhé.

Ifá é o meio genealógico de educar dentro da coletividade para formar a individualidade dos seres responsáveis e integrados no sentimento coletivo do bem viverem chamado de filosofia africana. A mesma não é regra e sim o que chamamos de tradição, esta palavra não representa o que se traduz de um povo por que neste contexto a base hegemônica é imutável sempre em movimento cíclico e para nós a própria coletividade, pois revela o conhecimento amplo e diverso passada de boca a ouvido e revivido à todo momento em contato com o metafísico através de interpretação dos presságios vividos por cada indivíduo.

> A tradição negra-africana transmite o essencial. "É um sistema de auto-interpretação. Através da tradição oral, a sociedade explica-se a si mesma... A história falada dos africanos se aproxima de uma verdade ontológica, ou mais exatamente, ela fixa o olhar do homem nas questões ontológicas ignoradas pela história científica das sociedades europeias. (ziégler, 1971, p.163.)

O corpo literário do Ifá-Orunmilá compreende 1600 mitos em formas de parábolas que mostram todos os conhecimentos e sabedorias nas profecias deste que não representa só a profecia e sim um meio de comunicação com o metafísico para suprir através do conselho por meio do seu porta-voz o Babalawó as necessidades do adepto ou daquele que deseja somente se consultar.

ISSN: 2448-0495

É através dos mitos que se formam as parábolas, adivinhas, versos, contos e poemas dentro da cultura africana é também através do mesmo que oralmente se passa o conhecimento coletivo para se incitar o entendimento lógico para dele se suprir das informações que ajudará na apreensão dos conhecimentos.

> Da palavra decorre o discurso oral, a oralidade. O discurso oral tem um lugar privilegiado nas sociedades africanas. A oralidade funciona como uma matriz cultural de construção do discurso e tem diversos empregos nas diferentes sociedades do continente. Deste discurso oral emergem as mitologias, provérbios, histórias e literaturas. [...].A oralidade africana é um conceito amplo, que abrange oratura, oralitura, inscritura, tradição oral, literatura oral e historia oral. São formas da arte verbal e da construção do pensamento na sua forma verbal, (CUNHA, 2010, p. 6).

O Ifá se tornou presente na vida e relações dos africanos por meio dos aconselhamentos para o bem viver ademais ensina de maneira cognitiva o pensar coletivamente em virtude da natureza em que vivemos. Ifá é a todo tempo a prática de uma filosofia que não impõe dogmas e sim aconselha sua sociedade instituindo princípios e valores do bem viver. O apreender e o entendimento, a forma como acontece é múltipla e coletiva para a aquisição do conhecimento, sendo que o apreender consiste no que é passado através da oralidade de gerações e são as bases os pilares do pensamento coletivo onde a identidade do ser anda junto com a aquisição de saberes e conhecimentos.

A filosofia em princípio pode ser interpretada como o conjunto de crenças e saberes que estão inseridos na linguagem, prática e cultura que traduzem a realidade de um povo. A filosofia africana ou etnofilosofia[277] é a tradição oral e a mesma está contida de mitos que formam todas as variações expressivas literárias do corpo do Ifá.

Os mitos africanos manifestam o conhecimento Ifá para o povo yorubá e detêm toda base do filosofar onde sobrevive como alma de um povo que enxerga e vive nele a essência do bem viver. É a continuidade e ao mesmo momento o testemunho através do que se repete de tempos em tempos chamada ciclicidade da vida. De acordo com Vansina (2010, p.14) o mito na tradição oral "pode ser definido, de fato, como um testemunho transmitido verbalmente de uma geração para outra".

A filosofia africana tem como fundamento analisar a dimensão da subjetividade e compreende-la fazendo o paradoxo através da criatividade representativa ou corpo de

[277] Etnofilosofia termo que define filosofia moderna africana.

ISSN: 2448-0495

materialidade do subjetivo, neste contexto a dinâmica do pensar trabalha conexa com a lógica, tudo que pode ser trazido ao conhecimento por mais que pareça sem lógica, como silogismo (**modelo de raciocínio baseado na ideia da dedução,** composto por duas premissas que geram uma conclusão) tem sentido e mais do que isto, a forma de pensar requer entender primeiramente para posteriormente aprender. O corpo de conhecimentos pode ser multidimensional na compreensão e expressão, daí se promove ao raciocínio a capacidade de criatividade pautada na lógica.

Ifá é a ciência que ensina pensar subjetivamente trazendo o conhecimento diverso não explorado e entendido por outras culturas, ele é o corpo do filosofar que trabalha o físico e o metafísico privilegiando as virtudes de duas faculdades cerebrais conhecidas como lógica e criatividade para trabalharem juntas, ao contrario de outras filosofias que jamais permitem tal interação separando os comportamentos dos seres humanos como distintos.

De acordo com o médico e Babalawó (pai do segredo) Bidarra (2015), Ifá é uma tradição africana que vem dos Faraós do Egito e se torna religião quando se faz o rito, se torna de efeito social quando estou conversando e praticando suas máximas e quando estudamos se torna ciência.

Temos através do Ifá como herança afrodescendente uma ciência do filosofar que se aprende através de mitos e matemática binária, ademais é o corpo de conhecimentos sobre medicina e religião. A filosofia de matriz africana não dogmatiza os adeptos e sim estabelece o que é axiológico atendendo o conceito que o conhecimento é coletivo para se tornarmos mais humanizados instituindo para a individualidade do pensar a subjetividade. A filosofia resgata através da oralidade o que consideramos atemporal por se apresentar na diversidade contemporânea, moderna e pós-moderna, sem perder a sua identidade de valores e tradições, isto é o que chamamos de memória viva da ancestralidade, onde a filosofia é também o ato de confluir todas as informações para o nosso tempo ou tempo atual através da ciclicidade.

> A identidade individual e coletiva tem suas bases ou pontos de referência em conhecimentos vividos pessoalmente e em ensinamentos, na tradição em grupo, etc. Esses itens são encontrados na memória. É ela que guarda as diretrizes de organização e de aceitação de um grupo social. (OLIVEIRA, p.69).

A subjetividade africana esta diretamente ligada ao Deus acessível o Arkhé Olodumarè sendo que a religião africana filosofa cultua suas divindades como acessíveis aos adeptos, de maneira que outras religiões veem seu Deus de forma intocável, neste contexto, na religião

ISSN: 2448-0495

africana o espírito é conhecido como uma forma de energia, parte viva da natureza que esta em pleno movimento chamado vida.

A existência da divindade se completa no ser humano e no todo, na sua onisciência, onipotência e onipresença, neste caso específico a existência do Arhhé marca o princípio de qualquer ordenamento que fala da origem e do fim de seres e coisas do mundo, para a religião de matriz africana, o acessível se faz também através das energias, estas existem de várias formas diferentes e todas se manifestam na vida.

O ato de viver com a subjetividade assim como a astrologia para os europeus é presente para o africano no seu dia-dia na interpretação do que chamamos de presságios.

Os presságios é o que definem as proposições de acontecimentos dentro da cultura yorubá, sendo que o mesmo detalha as diversas faces da vida em face ao meio em que se vive, para que ocorra a interpretação do mesmo o Babalawó (pai do segredo) que é o adivinho parte da interpretação lógica binária que acontece através da matemática representada por ideogramas dos quatro elementos da natureza conhecidos como terra, fogo, água e ar.

As variedades de sobreposições dos elementos irá dar forma ao que chamamos de Odú sendo que todas as proposições dos quatro elementos sobrepostos irão formar 16 Odús conhecidos como Odús pais. A combinação entre os Odús pais irá formar 240 combinações que somadas aos 16 formará os 256 Odús. A importância de se comentar os Odús e sua genealogia serve para entender que decorrem dos mesmos 4.096 versos que traduzem conhecimentos sobre os presságios dos mesmos estes são através de uma linguagem de parábolas a indução e dedução do pensar africano através dos significados ligados a acontecimentos por meio dos Odús chamados de “inteligência viva” (COSTA, 1995) e o mesmo seriam formas de energia que constituem criação.

O interessante é que os Odús existem em 256 formas de inteligência conhecidas e podem ser consultados na adivinhação por meio do Ifá e jogo de búzios. Ademais os textos escritos sobre seus presságios consequentemente o seu significado são em formas de parábolas que muitas vezes requerem ideologia, saberes da tradição para interpretar a verdade dos fatos, atos estes que resumem o que poderemos chamar de filosofar para a vida.

Os Odus são Inteligências conhecidas e podem ser consultados na adivinhação por meio do Ifá e jogo de búzios, ademais os textos escritos sobre seus presságios e consequentemente o seu significado são em formas de parábolas que muitas vezes requerem ideologia, saberes da tradição para interpretar a verdade dos fatos, atos estes que resumem o que poderemos chamar de

ISSN: 2448-0495

filosofar para a vida. "A religião é ao mesmo tempo, conhecimentos, ciência natural, iniciação, à arte, história, divertimento e recreação, uma vez que, todo por menor nos permite remontar à unidade primordial (Bâ, 2010, p. 169)."

Definimos os presságios como formas que a sociedade africana incorporou ao modo de vida para viverem em harmonia com a natureza e a sociedade é também a busca do bem estar individual de cada um, este é um exemplo da coletividade e a individualidade conviverem de forma humanizada através do que chamamos de identidade, ou seja, os presságios é também dentro da cultura africana a forma de descrever a personalidade ou traços de personalidade que cada pessoa tem e dentro desta cultura, conhecer os seus presságios é estar lidando com algo chamado de identidade.

> A identidade individual e coletiva tem suas bases ou pontos de referência em conhecimentos vividos pessoalmente e em ensinamentos, na tradição em grupo, etc. Esses itens são encontrados na memória. É ela que guarda as diretrizes de organização e de aceitação de um grupo social. (OLIVEIRA, p.69).

Não poderíamos deixar de falar da identidade sem os valores que contribuem para a mesma de acordo com Xavier (2004), os yorubás convivem com quatro grandes valores que permanecem na ciclicidade chamados de iwá, abá, axé e suru. O iwá é o caráter paralelo junto a integridade, esta combinação garantem a inserção e aceite do indivíduo na sociedade, exercendo o papel de credibilidade aos propósitos da criança que precisa de apoio na formação identitária, sendo este valor a base da oralidade através da fala dos ancestrais que trazem a credibilidade e segurança, neste mesmo valor está os mitos com verso e parábolas, em seguida temos o abá que significa desígnio que retrata a definição do seu lugar como ser humano na história do seu povo em virtude da sua árvore genealógica, onde um indivíduo se fortalece na relação com o outro, no tocante ao axé o mesmo significa a força de realização, sendo desta forma a força que move e faz história e para finalizar o suru que confere também o seu lado de virtude por se tratar da paciência para saber esperar o resultado que se resume no exercício para o equilíbrio com a natureza e a vida geral.

A escola ainda é o lugar onde o professor trabalha e divulga as normas de saberes universais sistematizados que devem respeitar as diversidades, ou seja, a pluralidade de culturas. Bernard Charlot (2013) no seu livro "Da Relação com o Saber às Práticas Educativas" diz que a educação trabalha com três dimensões indissociáveis onde a educação é um triplo processo: de

ISSN: 2448-0495

humanização, de socialização, de subjetivação/singularização. Neste aspecto a oralidade respeita a singularidade do ser humano e acrescenta na instrução a homonização para o educando ser parte do coletivo, face à reflexão de que o coletivo é a própria identidade pessoal de cada um, e esta identidade, é o seu espelho, entende-se, portanto, que se não houver a luz para refletir no espelho, não poderemos se ver.

O SIGNIFICADO DO MITO NA CULTURA AFRICANA

O povo yorubá, são os iniciadores destes conhecimentos, segundo Bascom (1969), a prática de Ifá também pode ser encontrada entre os Fon da República do Benin. De acordo com Maupoil (1988), temos também a palavra fá ou fa'lun que significa sorte, augúrio, e Mujarrib El Fal é aquele que prevê o futuro, adivinho (sacerdotes). Hoje sabemos que sua cultura se encontra difundida em diversos países, principalmente naqueles que escravizaram os povos africanos.

O Mito, lendas e parábolas na sociedade africana é a simulação criativa que agrega todos os valores, assimilações, princípios de um povo, podem ser o relato e assimilação frente aos mistérios ontológicos e antropológicos com a intenção de relatar a linguagem lógica em virtude dos costumes e tradição de uma sociedade ou um povo é também a representação da origem que conecta o ser humano ao que chamamos de subjetivo que pode ser interpretado através dos fenômenos chamados de naturais materiais e imateriais do nosso pertencimento de maneira que o metafísico e o físico nunca estão separados dentro da diáspora africana.

O corpo literário que envolve os mitos yorubás é a genealogia que detêm o Ifá para ensinar, sobre a ciência, religião e o social, de forma subjetiva os mitos influenciam a cognição epistêmica e os costumes dentro da cultura africanista. Parte-se do princípio que a forma contada instiga a quem houve pensar e questionar a subjetividade e a genialidade envolvida na oralidade, este ato nos leva a indução e dedução que são as bases do raciocínio lógico do pensar africano.

O educador pode nas suas temáticas que envolvem o mito perceber o quanto é possível à criatividade fazer parte da lógica e ao mesmo tempo harmonizar os conflitos internos no estágio do entendimento do educando que busca o aprendizado.

Percebemos que os mitos estão endereçados a explicar fatos que antecede aos nossos tempos, assim como busca dentro da cosmovisão explicar elos com a criação, o criador e a criatura para isto temos mitos milenares que informam em relação ao que foi supracitado como tudo aconteceu no início de tudo, ou seja, na gênese que compreende a vida e história da humanidade

ISSN: 2448-0495

até os dias de hoje. De acordo com CUNHA (2010) "A ancestralidade está presente nos mitos da criação dos diversos povos africanos", Sendo que o mesmo requer a pratica da oralidade. Para ocorrer o aprendizado é necessário que haja o entendimento primeiramente, que consequentemente através do ouvir, práticar, interiorizar, externizar e eternizar com o meio humano e natural de contato, acontecerá o que chamamos de aprendizado real.

Os meios para que haja a absorção do conhecimento acontece através da pratica do oralizar e para isto o mais velho que guarda a tradição oral transmite os conhecimentos de seus ancestrais através de atividades didáticas que podem ser provérbios, adivinhas, fórmulas didáticas, histórias etiológicas que explicam o porque das coisas, propondo sempre a interações e interpretações através do raciocínio lógico e jogos e se traduzem através das praticas em experiências didáticas.

No Brasil a tradição oral esta presente com maior força na comunicação, costumes e hábitos dentro dos terreiros de Candomblé, a exemplo da sua força encontramos a expressão da mesma; nos diálogos, hábitos, palavras, gestos e tradições que persistem na nossa sociedade como forma de resistência de uma cultura tão rica e pouco explorada dentro das escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude do que foi escrito a respeito do corpo literário do Ifá é importante ressaltar que o mesmo é uma ferramenta social que a milênios vem sendo o fundamento da base social africana e afrodescendente. A participação do Ifá na nossa pedagogia educativa brasileira pode trazer à tona a identidade negada do nosso pertencimento e a mesma contribuiria muito para o raciocínio lógico matemático, ciência, filosofia, história, medicina tradicional e ideologia do nosso sentimento de nação. Riquezas estas que não podem mais serem negadas.

ISSN: 2448-0495

REFERENCIAS:

ABIMBOLA, W. (1977). Ifa adivinhação poesia. New York: NOK Publishers Limited.

ADEMOLA, Adesoji (1991). Ifá : a testemunha do destino e o antigo oráculo da terra do yorubá. Cátedra RJ: 1991.

BÂ, Hampatê. Tradição Oral. In.: KI-ZERBO, Josef (Editor). História Geral da África. Vol. I. São Paulo: Cortez, 2010.

BASCOM, W. (1969). Ifa adivinhação: A Comunicação Entre Deus e Os Homens na África Ocidental Bloomington e London: Indiana University Press.

BIDARRA, C (2015). **"registro e memória do candomblé brasileiro",** Entrevista disponível em: <*https://www.**youtube**.com/*>. "Programa falando do Axé", acesso em 6 de Junho de 2015.

CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber às práticas educativas. São Paulo: Cortez, 2013.

COSTA, Ivan Horácio. Ifá: o ôrixá do destino: o jogo de Ôpón e do Ôpêle Ifá. 1 ed. São Paulo: Icone,1995.

CUNHA JR., Henrique; LIMA, Maria B. **Repertórios Culturais de Base africana, identidades afrodescendentes e Educação em Sergipe.** In: NEN. Multiculturalismo e a Pedagogia Multirracial e Popular. Florianópolis: Atilènde n.8, Núcleo de Estudos Negros/NEN, 2002. (série Pensamento Negro em Educação).
_____. A história Africana e os elementos básicos para seu ensino. In: LIMA;

ROMÃO (orgs.). Negros e Curículos. Florianópolis: Atilènde. n.2, Núcleo de Estudos Negros/ NEN, 2002. (Série Pensamento Negro em Educação).

_____. Metodologia afrodescendente de pesquisa. Revista Ethos Brasil. Cultura Sociedade. Ano VI. n. 1, p. 69-80, junho. 2008.

CUNHA.J, Henrique Antunes, "**NTU**" ,Disponivel em:<http://www.periodicos.uem.br/> acesso em: 8 de Junho 2015.

IDOWU, EB. Olodumare: Deus em Yoruba crença. Ikeja: Longman Nigéria, 1962.

JOHNSON, S. *A história do Yoruba.* Lagos :. CMS, (1921).

MAUPOIL, B. La geomancie à l'acienne Côté dês Esclaves. 3. Ed. Paris, França: Institut d'Ethnologie, 1988.

OLIVEIRA, Eduardo D. **Filosofia da Ancestralidade: corpo e Mito na filosofia da Educação Brasileira.** Curitiba: Ed. Gráfica Popular, 2007.

PAIN, Sara. Epígrafe. In: ROCHA, Maria José; PANTOJA, Selma. **Rompendo Silêncios- Histórias da África nos currículos da educação básica**. Brasília: DP Comunicações Ltda., 2004.

SANTOS, Juana Elbein dos. Os nagô e a morte: pàde, asèsè e o culto égun na Bahia : Petrópolis, Vozes, 1986.

SODRÉ, Muniz. Claros e escuros: identidade, povo e mídia no Brasil: Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

VANSINA, J. **A tradição oral e sua metodologia.** In: História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África / editado por Joseph Ki-Zerbo. 2.ed. rev. Brasília : UNESCO, 2010.

XAVIER, Juarez Tadeu de Paula. Versos sagrados de Ifá: núcleo ordenador dos complexos religiosos de matriz iorubá nas Américas. São Paulo: Prolam/USP (Tese de doutorado), 2004.
_____. Exu, Ikin e egan: equivalências universais no bosque das idenidades afrodescendentes nagô e lucumi: estudo comparativo da religião tradicional iorubá no Brasil e em Cuba. Prolam/USP (Dissertação de mestrado), 2000.
ZIEGLER J. Le povoir africain. Seuil, París, 1971.

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

AS RELAÇÕES ENTRE AS RELIGIÕES DE MATRIZES AFRICANAS E O MEIO AMBIENTE

Laiza Madelinne da Silva Souza[1]
Maria Firmino da Silva Souza [2]
Alexsandro Batista de Oliveira[3]

RESUMO:

O presente projeto foi estruturado na perspectiva de conhecermos a interação dos elementos naturais utilizados pelas religiões de matrizes africanas e a etnobiologia. Esses elementos são usados milenarmente por determinados grupos étnicos em todo o mundo, mais especificamente pelos povos africanos e indígenas americanos, que formaram a população do Brasil. Ultimamente, há uma tendência à sustentabilidade e ao naturalismo, visando à utilização de tratamentos tradicionais ou alternativos. A preocupação é cuidar da saúde física e espiritual para prevenir as doenças, como exemplo, na China e em outros países orientais, também através de rituais animistas, xamânicos, fetichistas, busca-se resolver os mais variados problemas através de rituais complexos na presença de médiuns espirituais e de elementos da natureza, principalmente as plantas e os animais, base de todos os trabalhos. Este é o nosso foco, tendo como objetivos: perceber a relação que há entre a religião e o meio ambiente; conhecer e analisar o poder dos elementos da natureza usados nos terreiros das religiões de matrizes africanas na cidade de Juazeiro do Norte.

Palavras- Chave: Etnobiologia. Religião. Ecologia. Sociedade .

ISSN: 2448-0495

INTRODUÇÃO

A Etnobiologia constitui o estudo de como os seres humanos, mediatizados por suas culturas, interagem com o mundo natural ao seu redor, obtendo dele os recursos necessários às suas sobrevivências num dado contexto histórico (Batista, 2007). Os descendentes dos negros africanos trazidos para o Brasil em outro contexto histórico-social souberam retirar da natureza, tais recursos, registrando suas contribuições e interatividade com o meio ambiente, numa dialética constante e essencial para a sobrevivência dos objetos envolvidos, etnias e natureza.

Segundo Darrel Addson Posey, a Etnobiologia é essencialmente o estudo do conhecimento e das conceituações desenvolvidas por qualquer sociedade a respeito da biologia, ou seja, é o estudo do papel da natureza no sistema de crenças e das adaptações do homem a determinados ambientes. Tomamos como objeto de estudo etnobiológico a relação entre as religiões de matrizes africanas e a biologia. Neste sentido, buscaremos abordar a intrínseca correlação entre os terreiros de candomblé de Juazeiro do Norte, no sul do Ceará, e o meio ambiente, viabilizando a interferência das esferas biológicas na vida espiritual e social dos adeptos e, mesmo na dos consulentes que fazem uso dessa liturgia ritualística totalmente voltada para a natureza, como se fazia há mais de quatro mil anos. Um sistema de crenças que tem como base a natureza.

Os elementos naturais e forças espirituais estão interligados e precisam ser reenergizados para que continuem existindo, pois desde o princípio, quando o homem tribal começou a formular esse sistema de crenças baseado numa força suprema, um Deus e deidades criadas por ele, para povoar o planeta Terra, teriam dado poderes sobrenaturais emanados da natureza ao homem comum, já que este, nos seus primórdios, necessitava ainda mais dessa natureza e da boa vontade dos deuses para sobreviver diante de todas as adversidades naturais e falta de técnicas para enfrentá-las. Diante de tal situação, cada tribo se apegou a uma deidade para proteger-se e buscar, através de seus ritos e liturgias, agradar ou agradecer a essa deidade pela interferência na sua vida cotidiana. Assim surgia a religião tribal africana, monoteísta, xamânica, totemista e fetichista, visto que dava vida a seres inanimados: pedras, ossos de animais, flores, água, e todos os outros elementos naturais. Utilizando-se da observação, aos poucos, o homem religioso "Kimbandeiro", palavra de origem bantu que significa "cura", referindo-se a Umbanda, é o feiticeiro capaz de curar a aldeia, protegê-la de catástrofes, pedir boas colheitas, ou até fertilidade através de uso dos cinco elementos naturais: fogo, água, ar, terra (minerais) e vegetais.

ISSN: 2448-0495

Todas as civilizações antigas pagãs buscaram seus conhecimentos empíricos e os repassaram oralmente ao longo do tempo cíclico, pilares das religiões de matriz africana, que chegaram até nós: Circularidade, ancestralidade, sincronicidade, história dialética ligada diretamente à natureza da qual o homem também é parte integrante, fazendo parte dos cinco elementos segundo o pensamento etnobiológico africano.

De acordo com Darcy Ribeiro, somente no século XVIII os negros africanos tiveram a possibilidade de sair das matas brasileiras, onde tentaram recriar o território perdido e formar casas ou barracões de candomblé. Com a chegada dos negros de origem Yorubá, formou-se um panteão de divindades tendo como base os elementos naturais já deificados. Vendo que os conhecimentos ancestrais identificam-se atualmente com uma tendência mundial a curas alternativas através da Hidroterapia, Litoterapia, Geoterapia, Hemoterapia, Cromoterapia, Musicoterapia, o uso das plantas, comprovado pelos seus princípios ativos e curativos, já é aceito nas grades curriculares das faculdades de Medicina e inclusas no Sistema Único de Saúde (SUS) como tratamento complementar.

O QUE É CANDOMBLÉ?

O candomblé é uma religião de matrizes africanas trazida para o Brasil no período em que os negros desembarcaram para serem escravos. Nesse período, a Igreja Católica proibia o ritual africano e ainda tinha o apoio do governo, que julgava o ato como criminoso, por isso os escravos cultuavam suas Divindades recriando então o espaço africano em terras brasileiras (reterritorialização), dando outro sentido ao espaço físico depois da diáspora negra, sentindo a necessidade de readaptar-se e reconstruir o seu território, o que ficou conhecido, na esfera candomblecista, comoroças. Assim, as roças e a natureza em si tornaram-se o seu terreiro.

A PARTICIPAÇÃO DOS NEGROS AFRICANOS NA FORMAÇÃO DA FAUNA E DA FLORA BRASILEIRA

Segundo Henrique Cunha, a flora e a fauna brasileiras apresentam um número enorme de espécimes vindos do continente africano, estes vieram pela sua utilidade e porfazerem parte do acervo civilizatório africano no qual se estruturou asociedade brasileira. O Brasil, colônia e império, em seus aspectos tecnológicos,começa no continente africano e nos conhecimentos

ISSN: 2448-0495

trazidos pelamão de obra africana. assim é muito importante termos conhecimentomínimo das tecnologias africanas desenvolvidas na história do Brasil.

As culturas africanas transplantadas para o Brasil e as experiências históricas de sociedades agrárias e urbanas africanas são resultantes de milênios de aprimoramentos diversos vindos desde mais de 4000 anos antes da era cristã, das civilizações da antiguidade da região do vale do Rio Nilo, de povos como os núbios, os egípcios e os etíopes, chegando aos reinos dos séculos XII ao XV na região do vale do Rio Níger, onde encontramos exemplos como os de Gana, Mali e Songai, ou em outras regiões como o reino do Congo, na África Central, e os almorovitas, no norte africano, entre os séculos VI e XIV, portados da África, através da mão de obra africana. No caso do açúcar, a complexidade aumenta quando da produção do açúcar, que era um segredo dos portugueses, obtido da mão de obra africana já em Portugal, nos Açores, e aperfeiçoado no Brasil. Segredo que foi transmitido para os holandeses quando estes invadem Pernambuco, região na época com grandes engenhos. Depois, quando expulsos de Pernambuco, levam para o Caribe. O café é uma planta etíope e o seu cultivo era realizado em uma ampla região da África Oriental. A cultura do café é uma cultura agrícola de grande complexidade, um processo de divisão do trabalho bastante sofisticado para a agricultura dos séculos XVIII e XIX. Outros produtos agrícolas tiveram importância econômica regional e são de origem africana, como o "coco da Bahia" e o azeite de dendê. Mesmo o inhame e o milho, plantas básicas da alimentação nacional, que por muitos são considerados de origem indígena, eram culturas amplamente realizadas na África e de conhecimento da mão de obra africana instalada no Brasil. A farmacologia brasileira mereceria um estudo mais detalhado quanto à origem dos produtos africanos e da sua importância na saúde 22 tecnologias africanas NOVA revisa_CEAP 27/01/11 15:18 Page 22 e no campo econômico. O uso de jardins com ervas aromáticas , como é o caso da arruda, teve um papel de grande importância no combate às doenças infecciosas transmitidas por insetos. As casas de negros que tinham arruda tinham menos moscas, estavam mais imunes a transmissão de doenças, eram protegidas do "mau-olhado". Na área dos males estomacais, as farmácias na atualidade vendem um produto conhecido como "Boldo do Chile", que é de origem africana.

Os portugueses distribuíram diversas espécies de alimentos com surpreendente eficiência. De suas mais distantes colônias orientais e africanas trouxeram para o Brasil sementes, raízes, "mudas" e bulbos. A disseminação da mandioca, do milho, da batata e do amendoim brasileiros teve uma intensidade, rapidez e precisão incomparáveis. O café, o açúcar, o cacau e o fumo também se expandiram, ainda que mais lentamente. Os negros faziam farinha, já conhecida

ISSN: 2448-0495

pelos tupis brasileiros. Comiam o milho sempre cozido, em forma de papa, angu ou fervido com leite de vaca, em preparo semelhante ao atual mungunzá. A banana foi herança africana no século XVI e tornou-se inseparável das plantações brasileiras, cercando as casas dos povoados e as ocas das malocas indígenas, e decorando a paisagem com o lento agitar de suas folhas. Nenhuma fruta teve popularidade tão fulminante e decisiva, juntamente com o amendoim. A banana foi a maior contribuição africana para a alimentação do Brasil, em quantidade, distribuição e consumo. Da África vieram ainda a manga, a jaca, o arroz, a cana de açúcar. Em troca, os Africanos levaram para a África; mandioca, caju, abacaxis, mamão, abacate, batatas, cajá, goiaba e araçá nos diversos intercâmbios feitos durante a comercialização dos escravos. O coqueiro e o leite de coco, aparentemente tão brasileiros, também vieram do continente africano, bem como o azeite de dendê. A palmeira do dendê foi cultivada ao redor da cidade de Salvador, o maior centro demográfico da época, onde a presença africana tornou-se marcante. O uso do dendê era transmitido pelos escravos e as negras que serviam nas residências dos brancos. Eles impunham o azeite-de-dendê como a cozinheira portuguesa impunha o uso do azeite de oliva. Quando o Rio de Janeiro se tornou capital do Brasil (1763) e a população aumentou, exigindo maior número de escravos para os serviços domésticos e plantio de açúcar, algodão e café nas regiões vizinhas, o azeite-de-dendê acompanhou o negro, seja nas frituras de peixe, ensopados, escabeches ou nos refogados.

Segundo José Eduardo Mendes Ferrão, as ligações entre a costa ocidental africana e América intensificaram-se com a escravatura destinada às atividades da grande cultura agrícola nas colônias americanas dos povos europeus: portugueses, espanhóis, franceses, holandeses e ingleses. Da costa ocidental africana, introduziram-se na América plantas consumidas pelos escravos originalmente: milho-zaburro, palmeira-dendém, inhames; mais industriais: coqueiro, gengibre, bananeiras e cana-sacarina, estas não africanas, já aí chegadas. Contrariamente, da América para a costa ocidental africana, introduziram-se: mandioca, batata-doce, pimentos, tomateiros, milho-maíz, tabaco, inhames, ananases, várias frutas e, posteriormente, cafeeiro-arábica e cacaueiro, "árvores de sombra" para estas duas culturas, purgueira e carrapato.

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

OS RITOS AFRO BRASILEIROS E SUA LIGAÇÃO COM A NATUREZA

Segundo Pierre Verger, a cultura negra mantém um complexo e variado saber sobre folhas, que contribui para a saúde e o bem estar da população brasileira. Esse conhecimento foi mantido através da relação com as divindades e com a natureza, compreendendo o mundo através de uma cosmologia do sagrado, onde os elementos naturais estão integrados à vida humana. A tradição religiosa afro-brasileira agrega importantes contribuições para a sociedade brasileira, principalmente no que tange ao uso e preservação das matas, se opondo à filosofia da dominação tão disseminada pela sociedade ocidental, onde a função do homem é subjugar toda a natureza, apenas servindo-se dela.

Essa cultura africana no Brasil enriqueceu o conhecimento sobre ervas na sociedade, o seu contato com outras culturas como os povos indígenas e europeus, criou um complexo e diversificado saber sobre folhas. Além disso, o intercâmbio Brasil – África corroborou para a presença em território brasileiro de muitas espécies de vegetais de origem africana ou asiática. É inquestionável a importância que as plantas têm em todas as culturas e em todas as épocas. Quer seja para a alimentação, para a cura de doenças ou para rituais religiosos. Dentro da mística do Candomblé, religião de tradição africana de culto aos orixás , conhecer as folhas faz parte do fundamento religioso e da ligação homem – natureza – divindade. As várias nações africanas encontraram no Nordeste brasileiro um ambiente propício para o cultivo de plantas exóticas. Plantas que para as nações africanas são essenciais para a sustentabilidade da religião dos orixás. A vida das religiões afro brasileiras é a própria vida da natureza, todos os Orixás, Inquices, Vodúns, Caboclos estão ligados a um elemento natural e se expressam através dele. Nessa mística, o ser humano é parte integrante de um todo complexo natural, assim como são as pedras, as matas, as águas e outros elementos, porque não há distinção entre o que é humano e o que é natureza.

OS PRECUSSORES DA POLÍTICA ECOLÓGICA SUSTENTÁVEL: OS POVOS DE TERREIRO

Antes de haver na sociedade esta discussão e preocupação com ecologia e sustentabilidade, isto já era uma realidade dos povos de terreiro, pois eles têm uma relação intrínseca com o meio ambiente. Não há santo, não há pai ou filho-de-santo, não há remédio (cura), trabalhos, ou seja, todos os seus rituais dependem da natureza para continuar existindo.

ISSN: 2448-0495

Sendo assim, sabendo da importância das forças naturais, passaram a ter muito respeito pelos rios, cachoeiras, mares, a terra, o ar e o fogo. Suas oferendas (asé e ebós) de cada santo e dos fundamentos deles, muitas vezes eram entregues em materiais não degradáveis, o que os levava à poluição. Com o tempo, perceberam que a natureza precisa estar sadia para dar-lhe aquilo que se desejo. Hoje os despachos e a asé são oferendas em cumbucas de papel e barro e em folhas de algumas plantas como a mamona, nos rios são jogados apenas, fundamentos que serão aproveitados pelos peixes e outros animais o que poluiria é depositado no fundo da terra (ntoto) da natureza veio para ela e a maioria das plantas são usadas unicamente as folhas assim é uma forma de manter a mata viva... para que a religião sobreviva.

AS CASAS DE CANDOMBLÉ DE JUAZEIRO DO NORTE E SUAS RELAÇÕES COM O MEIO AMBIENTE

Escolhemos cinco casas de diferentes nações para desenvolvermos esse trabalho, para isso foram necessários visitações, entrevistas e acompanhamento de algumas celebrações, a casa Ngana Nzazi, de nação Angola kongo, a casa Ilé Asé Omolu, de nação Alaketu, a casa Ile Alaketu Ijoba Ase logun Y Oiya nação alaketu orimilá, a casa Ilé ase Ominidareci nação jeje-nagô e a casa Ilé Axé Oxum tungi nação ketu.

Na casa Ngana Nzazi no bairro Timbaúbas em Juazeiro do Norte, entrevistamos o Tata Jinsaba Nonato Martins, onde catalogamos as plantas utilizadas nas ritualísticas, com função terapêutica. Na roça do terreiro encontramos grande variedade de plantas oriundas do continente africano, exemplo: Akókó, coqueiro, mangueira, mamona, carrapateira , bananeira, malvas, saião, boldos, tapete de lembá, dente de leão, trepadeiras, flores para as oferendas e banhos, diversas ervas medicinais, criações de galinhas e outras aves . O mesmo ainda acrescentou que outras diversidades de plantas não contidas na casa e outros elementos usados nos rituais de feitura obrigações ou mágico terapêuticos, são recolhidos no parque ecológico das Timbaúbas e no aeroporto havendo todo um cuidado tanto para o recolhimento quanto para o despacho desses materiais de forma que não agrida o meio ambiente.

No Ilé Asé Omolu, fomos recebidos pelo pai de santo conhecido como Pai Bira, que fez um panorama sócio-histórico da cultura africana, e das religiões de matrizes africanas. Falou também do uso de plantas entorpecentes como a Liamba (Maconha) como uso medicinal, além de outras que por força da lei deixaram de ser utilizadas. Além disso, discorreu a dificuldade de

ISSN: 2448-0495

fazer e executar seus rituais em algumas matas, mesmo com o alvará das autoridades. Elas alegam que o povo de santo deixa resíduos nos locais de rituais, porém, podemos comprovar que o lixo encontrado na floresta nacional do Araripe na cachoeira de Missão Velha, e, principalmente no Parque Ecológico das Timbaúbas, nada tem a ver com resquícios deixados pela religião e sim lixo doméstico não degradável (isopor, plástico, latas, pneus, vidros, até preservativos) . A casa possui também um grupo cultural chamado Samba de Rumbê que fazem apresentações diversas.

Na casa Ile Alaketu Ijoba Ase Logun y Oiya, no bairro Aeroporto, encontramos uma variedade muito grande de ervas medicinais com uso terapêutico comprovado cientificamente. Também encontramos couro de búfalos que não é muito comum nas matanças. É a casa com o maior número de crianças iniciadas. Uma chácara muito espaçosa, contendo também plantação de árvores nativas americanas e os elementos que faltam para os fundamentos são trazidos do Rio de Janeiro. O que se caracteriza como surpreendente, é o fato de a maioria dos praticantes ser constituída de brancos, e com nível superior. Expressando ser uma religião de matrizes africanas, porém construída no Brasil com toda diversidade étnica racial que nosso País possui.

Na casa Ilé Ase Ominidareci, no bairro João Cabral, encontramos diferentes ornamentações no barracão, constando todas as figuras dos vodus. É uma casa de jeje que também possui uma ONG na periferia da cidade onde distribui-se leite para as crianças todas as manhãs, possuindo também uma loja de paramentos.

Na casa Ilé Axé Oxum Tungi, no Bairro Pedrinhas, casa mais antiga do bairro Aeroporto , onde encontramos duas mães de santo uma é professora universitária, a casa possui uma ONG com aulas de capoeira para os meninos da vizinhança e também descobrimos que a carne da matança das festas é distribuída na comunidade.

ISSN: 2448-0495

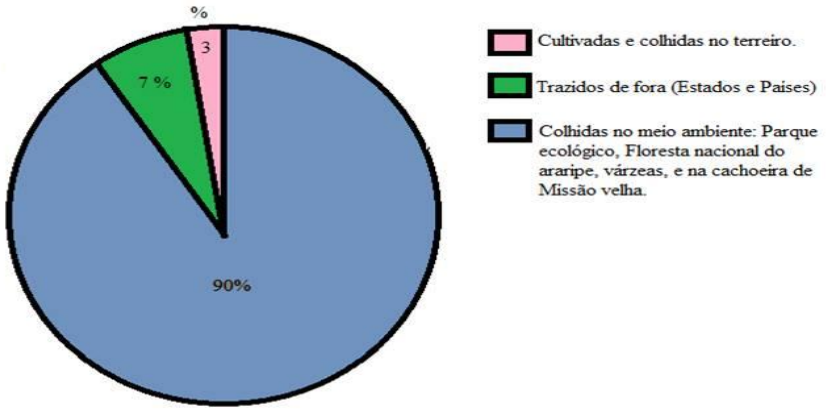
RESULTADOS DAS ENTREVISTAS

PLANTAS, ERVAS, SEMENTES E RAÍZES UTILIZADAS NAS RITUALÍSTICAS; INTERNAS E TERAPÊUTICAS RITUALÍSTICAS. Nação: (Alaketu)

CASA VISITADA; ILÉ ASÉ OMOLU, BAIRRO TRIÂNGULO, JUAZEIRO DO NORTE

GRÁFICO-2.0

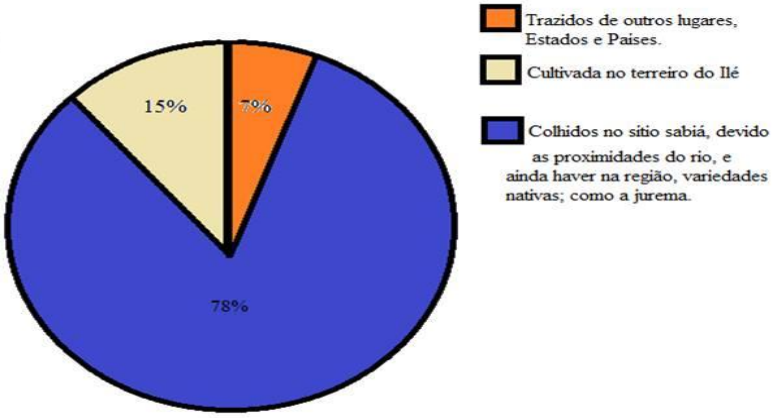
Ref: Pai Bira (Babalorixá)



CASA VISITADA; Ile Alaketu Ijoba Ase Logun Y Oiya, No bairro Aeroporto. Nação (Alaketu/ Orimilá)

GRÁFICO-3.0

Ref: Isaac oliveira (Babalorixá)
Dom Miguel de Melo (Babalawô)
em Juazeiro do Norte.

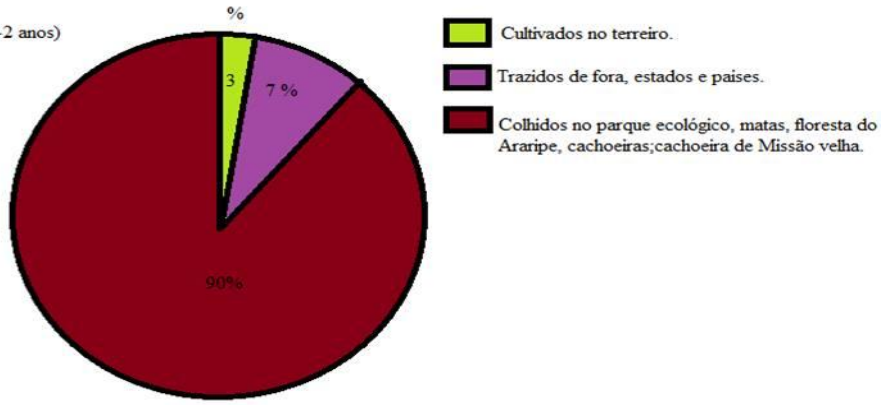


ISSN: 2448-0495

CASA VISITADA: ILÉ ASE OMINIDARECI, BAIRRO JOÃO CABRAL.EM JUAZEIRO DO NORTE Nação: jeje- Nagô.

GRÁFICO-4.0

Ref: Sandro Alves (Abyiã-2 anos)
Maria de Xangô(Doné)



CASA VISITADA: ILÉ AXÉ OXUM TUNGI, BAIRRO PEDRINHAS, JUAZEIRO DO NORTE Nação: (Ketu)

GRÁFICO-5.0

Ref: Alice Freitas (yalorixá)
Cicélia Freitas(yalorixá)

Concluímos que as religiões de matrizes africanas trazidas pelas etnias negras para o Brasil possui uma intrínseca ligação com a biologia, ao passo que seus sistemas de crenças estão ligados as energias cósmicas e da natureza além do que não podemos esquecer da contribuição dada pelos negros a nossa cultura em todos os sentidos tendo como base fundamental a religiãoTomamos como objeto de estudo etnobiológico, a relação entre as religiões de Matrizes africanas e a biologia neste sentido buscaremos abordar a intrínseca correlação entre; os terreiros de Candomblé de Juazeiro do norte no Sul do Ceará e o meio ambiente, semi-árido intercalado pelo clima ameno e imensa riqueza natural proporcionada pela Bacia Sedimentar do Araripe constituída pela Floresta Nacional do Araripe influência todos os aspectos da vida do Cariri com

ISSN: 2448-0495

vegetação e fauna diversa e centenas de fontes cristalinas, rios, cachoeiras, lagoas nascentes e pântanos, visibilizando a interferência das esfera biológica na vida espiritual e social dos adeptos e mesmo dos consulentes derrubamos paradigmas de que é religião do demônio, mesmo porque na natureza não nada de mal e suas deidades são apenas as forças naturais manifestadas no ser humano no intuito de servir ao próximo, reciprocamente a religião nutre a natureza e a natureza nutre toda a humanidade num processo cíclico já que para os africanos tudo começa e termina na roda. É a roda da vida.

ISSN: 2448-0495

REFERENCIAS

BATISTA, G.C.S. **A contribuição da etnobiologia para ensino e aprendizagem de ciências**.Universidade Feira de Santana. Salvador, 2007.

BIZZO, Nélio. (1998). **Ciências: fácil ou difícil? Série Palavra de Professor: Conhecimento: cientifico e cotidiano**. São Paulo: Editora Ática.

CUNHA, Henrique (2010). Tecnologia Africana na Formação Brasileira. Rio de Janeiro: Expediente Cadernos . CEAP.

FARELLI, Maria Helena. (1988). **Plantas que curam e cortam feitiços**. Rio de Janeiro: Pallas editora.

PORTUGAL, Fernandes. (1987). ***Rezas*: folhas, chás e rituais dos orixás. Folhas, sementes, frutas e raízes de uso litúrgico na umbanda e no candomblé com uso prático na medicina popular. Rio de Janeiro**. Editora Tecnoprint S.A.

POSEY, D.A. 1987 Introdução: Etnobiologia: Teoria e Prática. IN: RIBEIRO, D. (ed), Suma Etnológica brasileira. Petrópolis: Vozes/FINEP. V1, Etnobiologia. p. 15-25.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro: A formação e o sentido do Brasil**. 2ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RODRIGUES, Barbosa. **Abotânica nomenclatura indígena e seringueiras**. Imprensa nacional-Rio de janeiro, 1992.

SARACENI, Rubens. (2005). **Tratado Geral de Umbanda: Compêndios simplificados de Teologia de Umbanda, A Religião dos Mistérios de Deus. "As chaves interpretativas".** São Paulo. Editora Madras.

VERGER, Pierre Fatumbi. (2004). ***Ewé* : o uso das plantas na sociedade iorubá**. 4ª impressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

ÒGÚN COM A COBRA: REGISTROS DE UM CULTO COM DIMENSÕES ATLÂNTICAS (ÁFRICA OCIDENTAL/BRASIL)

Ronnei Prado Lima[278]
Email: ronneiprado@ibest.com.br

Procuramos, através deste artigo, analisar a trajetória do *Bàbálórisà*[279] Claudionor Antonio de Oliveira (n.26/08/1924 - m.24/03/2014), quanto a seu papel no ritual do *ÒrìsáÒgún* ao dançar com a serpente, evidenciado em Barnes (1989), através das evidências de relatos de viajantes e registros coloniais de Laranjeira (2010), que nos levam a pensar, nesse caso específico, como uma prática diaspórica com relação à África Ocidental; registrando na história essas tradições da afrorreligiosidade das comunidades dos cultos afro-brasileiros.

Nesse sentido, se torna importante pensar o Brasil percebendo a contribuição dos negros e índios em suas origens, inserindo em nossa sociedade seus aspectos históricos e culturais. No caso dos negros, podemos perceber, como um dos fatores de contribuição, sua religião de origem, que foi ressignificada e consolidada ao longo de nossa história; mais ainda, dimensões como língua e valores sociais. Porém, é nos grupos religiosos afro-brasileiros que estão as características da presença decisiva e a diversidade da contribuição negra, "O Brasil é um país extraordinariamente africanizado" (SILVA, 2003, p. 72).

O presente estudo procura analisar uma tradição que vinha sendo praticada, nesses últimos anos, apenas nesse grupo afrorreligioso, que fica na região metropolitana de Recife, no *IléAsèÒgúnMaata*. O *ÒrìsáÒgún*demonstrando sua força ao dançar com a serpente, ressaltando a memória ancestral dessa afrorreligiosidade, das tradições religiosas desse grupo que afirma, assim, sua identidade *Nàgó*.

Os africanos da tradição *Yorùbá*, originários da Nigéria, conseguiram trazer ao Brasil, mais especificamente ao Recife no estado de Pernambuco, além de várias outras expressões religiosas, o culto da divindade *Ògún*em sua característica mais peculiar, ao dançar com a cobra; contudo, Peel (1989, p. 274)[280] questiona se este culto está perdido. Essa tradição afrorreligiosa

[278]Pós-graduado, *lato senso*, em História da África -2011 – pela Fundação de Ensino Superior de Olinda – FUNESO, União das Escolas Superiores da FUNESO-UNESF.
[279]Se tomou como melhor entendimento, por falta de uma fonte específica para a correta utilização da acentuação no *Yorùbá*, utilizar o sublinhado em certas vogais para a substituição do ponto, conforme as regras gramaticais.
[280]Peel, p. 274. In: BARNES, Sandra T. Africas's Ogun: Old World and New. 2nd, expanded ed. Indiana University Press, 1989.

ISSN: 2448-0495

vinda de regiões como *Ègbá, Ife, Òyó, Ijesa, Ibadan, Ekiti, Ondo* se perpetuaram e resistiram à travessia do Atlântico, mostrando que a religião se caracteriza de funções políticas quando perpetua ou modifica essa mesma estrutura socioeconômica[281].

Vale ressaltar que é possível entender esse grupo religioso particular de tradição *Yòrubá*, como uma forma de conhecimento sobre a diversidade *Nàgó*, onde pode ser considerado um dos maiores grupos etnolinguísticos – grupo étnico – da África Ocidental.

Dessa forma, se propõe inserir a história desse personagem, o sacerdote Claudionor Antonio de Oliveira, numa perspectiva mais ampla nessa viagem no mundo Atlântico, entre Brasil e África, tendo o culto ao *ÒrìsáÒgún* em sua peculiaridade em dançar com a cobra como eixo de toda essa contextura; analisando, nesse sentido, suas características numa relação dinâmica entre esse grupo afrorreligioso e sua origem na atual Nigéria. Servindo, assim, esse personagem, de guia por uma história ainda maior, "mais do que a biografia de um homem [...] (REIS; GOMES; CARVALHO, 2010, p. 12)", são as dimensões atlânticas do referido culto a *Ògún.* A história dessa divindade começa no outro lado do Atlântico e, por sorte, é ainda mantido nesse lado.

É nesse contexto que se formata o presente artigo, com as narrativas orais característica da cultura africana e dos grupos afrorreligiosos. Um conto ou uma manifestação cultural, uma memória, pode assumir outras formas de entendimento conforme a região em que se está sendo vivida, "o importante é manter a reexistência desta memória coletiva que nos remete a um passado glorioso". (PETROVICH; MACHADO, 2006, p. 82)[282].

Optou-se pela história oral, por considerá-la de suma importância. A memória, nesse contexto, em sua expressão primeira, é a presença do passado, uma construção que representa seletivamente o passado, de um indivíduo, de um grupo inserido em seu contexto social, pois são eles que determinam o que é realmente memorável e as formas pelas quais serão sempre lembrados "Daí, pode-se descrever a memória como uma reconstrução do passado" (BURKE, 2000, p. 70)[283]. Sendo um dos caminhos que o pesquisador pode inferir sobre essas relações de poder, a vivência comunitária, o cotidiano e, da mesma forma, as rupturas resultantes desses processos históricos.

[281]Para um maior entendimento sobre a importância da relação entre sociedade e religião ver Durkheim, E. Lês formes élémentaires de laviereligieuse. Paris, PressesUniversitaires de France, 1960.
[282]In: SOUZA, Forentina; LIMA, Maria Nazaré. Literatura afro-brasileira.
[283] BURKE, Peter. "História como memória social". In: MOREIRA, Raimundo Nonato Pereira. História e Memória: Algumas Observações.

ISSN: 2448-0495

Realizaram-se entrevistas e conversas informais com o sacerdote, ficando evidenciada uma vida atribulada e sofrida. Descendente de negros escravizados, nascido pouco após uma falsa libertação dos negros, em 1924, ele se viu, como em muitos outros casos de negros no Brasil no inicio do século XX e ainda atualmente, à margem da sociedade, discriminado pela sua condição social e cultural, pela cor de sua pele e por sua origem.

Nessa perspectiva, o presente estudo começa com a sua infância, que se deu no colégio agrícola Instituto Profissional Bom Pastor, em regime de internato, no município de Garanhuns, antigo Aprendizado Agrícola Samuel Hardman[284]. Passou parte de sua infância e sua adolescência nesse colégio, aprendendo os ofícios da agricultura, um dos principais atributos do *Òrìs̲áÒgún*. Essa escola agrícola foi fundada em 15 de maio de 1911 no sítio Mundaú. Funcionou também como escola correcional para menores que se encontravam provisoriamente internados na casa de detenção de Recife, menores abandonados, filhos cujos pais não tinham condições de mantê-los, entre outros casos.

Ao sair desse internato, ingressou como voluntário no Exército Brasileiro – mais uma característica de sua divindade, a guerra; servindo na Força Expedicionária Brasileira na II Guerra Mundial. Logo que saiu do exército, ingressou como extranumerário[285] no Sanatório do Sancho, atual Otávio de Freitas, no bairro do Sancho em Recife, cuidando de doentes com tuberculose.

Em 1948, começou a trabalhar no hospital como enfermeiro até sua aposentadoria. Foi lá que o *Òrìs̲áÒgún* se manifestou pela primeira vez, no momento que começava a organizar os medicamentos para a aplicação nos pacientes.

Após esse episódio, ele foi levado para a casa de Francisca Gentil da Soledade (Mãe Chiquinha) e Dionizio Gentil da Soledade (Pai Duda) para dar início à sua vida na religião dos *Òrìs̲á*. Foi nesse período que começou a formar sua identidade perante sua nova religiosidade.

Após Pai Duda e Mãe Chiquinha terem feito os primeiros preparativos, houve o assassinato do pai Duda, por motivo fútil e de forma violenta: havia entrado em um sítio próximo a Tejipió sem permissão. Para dar continuidade nos ritos, Mãe Chiquinha, em 1950, convidou *Biojo*, sacerdote da tradição do Sítio de Pai Adão, para fazer sua iniciação. Sendo assim, foi feito seu *Ìyáwò* e, posteriormente, Zé Romão e Malaquias foram os responsáveis por continuar com sua vida dentro dos princípios religiosos, ambos do Sítio de Pai Adão.

[284]http://terradomagano.blogspot.com.br/2013/01/o-aprendizado-agricola-samuel-hardman.html Acessado em 16 de abril de 2014.
[285]Podemos dizer que atualmente são profissionais contratados para trabalhar no serviço público.

ISSN: 2448-0495

Sempre respeitou e valorizou muito as tradições de sua religiosidade. Considerava muito importante o fato de manter em solo brasileiro um dos aspectos do culto a *Ògún* ora representado pela serpente. Afirmava, em seus ensinamentos, que os fundamentos que eram trazidos da África não deveriam ser modificados aqui no Brasil, pois eram a origem da religião, mas percebia que não havia como não fazer adaptações dessas tradições perante a realidade em que vivia, pois o tempo sempre mudava e o homem acompanhava essas transformações, já que os grupos sociais se modificam ao longo de sua história. "O tempo, elemento importante na análise da cultura, encerra sempre uma tensão" (BARROS, 1999. p. 33).

Em Abril de 1969, sábado, inaugurou seu *egbé* (comunidade) com um *siré* (festa) para *Ògún* e continuou até próximo do dia de seu falecimento, fato recente, em 24 de março de 2014.

Procurou transmitir essa tradição, perpetuando essa peculiaridade do culto aos *Òrìṣá* e, mais especificamente, a *Ògún* quando afirmava que ele era agricultor, *àsíwájú* (aquele que vai à frente, que desbrava caminhos), o *olóòbe* (o dono da faca), caçador[286], patrono dos metais, ferreiro, guerreiro, o líder entre as divindades *Yorùbá*.

Vale ressaltar, que o *ÒrìṣáÒgún* com a serpente não é o seu principal atributo, mesmo em território africano, pois o que mais chama a atençaõ ao longo da história, é a ligação com o ferro dessa divindade *Yorùbá* , conforme relatos ao Sul da Nigéria[287], em 1826. Descrições coletadas pela história oral e documentos de missionários[288] descrevem sobre adeptos dessa divindade com grandes serpentes chamadas *mona-mona* no século XIX, "For what more appropriate as a symbolofthisgreatpowerdrawnfromtheearththan*mona-mona*, thepython?" (PEEL, 1989, p. 275).

Tomamos como referência o povo *Yorùbá*, que aqui no Brasil e, mais especificamente em Pernambuco, são chamados da tradição religiosa *Nàgó*, oriundos do Sudoeste da Nigéria, na África Ocidental, abrangendo grupos como os *Ègbá, Ife, Òyó, Kétu*[289], entre outros que trouxeram para o Brasil suas tradições, costumes, filosofia de vida, cosmologia, religiosidade e que ainda

[286]O *Òrìṣá*Ògúné considerado, em terras africanas como o patrono dos caçadores, tendo uma comunidade específica de caçadores que o louvam. Ver: SALAMI, Sikiru. Ogum. Dor e Júbilo nos Rituais de Morte. São Paulo: Editora Oduduwa, 1997.

[287]Peel, p. 274. In: BARNES, Sandra T. Africas's Ogun: Old World and New. 2nd, expanded ed. Indiana University Press, 1989.

[288]Idem.

[289]Conforme Juana Elbein dos Santos in: Moura, Carlos Eugenio Marcondes (Coord.). *Olóòrìsà*: Escritos sobre a religião dos orixás. São Paulo: Ágora, 1981.

ISSN: 2448-0495

mantêm essa memória, como em *Ibadan* onde o festival anual a *Ògún* é tido como um dos principais eventos públicos na vida da cidade.

Nesse mundo atlântico, tradições foram trazidas e mantidas pelos negros que foram escravizados. Entre 1550 e 1850, foram importados, aproximadamente, cinco milhões de africanos, em Pernambuco, um entreposto para esse comércio de viventes, mais de dez mil negros escravizados em seus portos (BARBOSA, 1995, p. 56-57). Mostrando a evidência de Pernambuco como um dos principais centros do tráfico de escravos, pois estava entre os principais pontos de tráfico transatlântico de viventes.

O *orin*(cântico)transcrito mais adiante[290] mostra bem a importância desse*òrisá*para o povo *Yorùbá*, revela o quanto ele é popular entre os mesmos, também o quanto a oralidade é importante, assumindo o mito um significado singular, a realidade, pois é uma narrativa sagrada. Assim, como os ritos estão imbricados de símbolos que se inter-relacionam, tornam-se, em expressões culturais muito ricas. O *orin* abaixo mostra quanto *Ògún*, através dos mitos, possui representações que estão ligadas às suas práticas sociais, formulando seu cotidiano.

Orisa bi Ogunonírèkó si mó	Não existiria mais de uma divindade
Bíkò si Ògún	Sem Ogum
A koroko	Não se limpa o mato (para plantar)
A koyènà	Sem Ogum não se abre caminho
Ogun ló niokó,	A enxada pertence a Ogum.
Ogunlàgbède	Ogum é o ferreiro
Ogunlàgbé, ounnaanijagunjagun,	Ogum é agricultor e guerreiro
Bi o si Ogun a kojeun.	Sem Ogum não há comida.

O *Siré* (festa) de *Ògún*, sempre acontece no mês de abril nesse *egbé*(comunidade) e é bastante esperado durante todas as festividades ocorridas, em seu calendário religioso anual, ressaltando que é crucial que se tenha como entendimento que "[...] qualquer coisa que um grupo de pessoas se incline a fazer é digno de respeito de qualquer outro grupo" (GEERTZ, 1989, p. 32).

Parece-nos pertinente, também, estender um pouco mais sobre o *siré* (festa), segundo Rita Amaral: "Como categoria antropológica, a festa pode ser definida como o paroxismo das sociedades, as quais ela renova e purifica". (2005, p. 31).

[290] In: SALAMI, Sikiru. Ogum. Dor e Júbilo nos Rituais de Morte. São Paulo: Editora Oduduwa, 1997.

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

Poder-se-ia estender um pouco mais sobre as festas nessas comunidades do culto afro-brasileiro, mas nos limitaremos nesse ponto, pois não faz parte da proposta do presente estudo, indicando o livro de Rita Amaral[291] que aborda com maestria essa particularidade dos grupos afrorreligiosos. Transcreve-se, agora, a *Gbàdúrà*[292] (reza) dessa divindade do panteão *Yorùbá*, que é realizado logo no inicio, onde todos que fazem parte dessa comunidade ficam de joelhos e com a cabeça encostada no chão em sinal de respeito à divindade.

Lóònòn si pae, lóònòn si pae,
Màjó ki a die
Màjó ki nìtóòbá,
ÒgúnOníÌré
Lóònòn si pae
Màjó ki a die

Para vós que matamos no caminho.
Para vós que matamos no caminho.
Com certeza dançamos, o cumprimentamos.
Com certeza dançamos, cumprimentamos o Rei de *Ìré*[293].
Para vós que matamos no caminho.
Com certeza dançamos, o cumprimentamos.

E assim começava a louvação a *Ògún*. Sempre no mês de abril no *IléAséÒgúnMaata*, onde o *bàbálórísa*Claudionor Antonio de Oliveira, com seus 89 anos de idade e mais de 65 anos de sacerdócio dava início ao *siré* com os *orin* (cânticos) para o orixá patrono da casa. A *gbàdúrà*acima mostra como esse orixá é importante dentro dessa cosmologia, percebendo essa característica em território africano em *Igbo*, *Ilodo*[294], em *Igbogila*[295].

Ògún, *bàbáirin* (pai do ferro) é uma divindade muito cultuada em território *Yorùbá* que tem uma população diversificada. Ao sul da atual Nigéria têm-se os *Igbos* e os *Yorùbá*. Estes últimos tiveram grande prestígio entre diversos reinos, principalmente entre *Benin* e *Òyó*, também os hausás e os fulanis que influenciaram mais o Nordeste da Nigéria onde introduziram o islamismo. Num período compreendido entre os séculos VI e XI, talvez oriundos do Egito ou Etiópia, o povo *Yorùbá*se estabelece onde se encontra atualmente, a Sudeste da Nigéria e uma parte significativa do Benin, próximos a *Ifé* e *Òyó*.

---

[291]Xirê! O modo de crer e viver no candomblé. Rio de Janeiro: Pallas; São Paulo: EDUC, 2005.
[292]*Oriki*, *gbàdúrà*, *orin* podem ser considerados como rezas, invocações, louvação a algum *òrìsá*.
[293]Cidade *Yorubá* a noroeste de *Ìkìrun*.
[294]Verger (1957, p. 150). In: Barnes (1989).
[295]Drewall (1992, p. 183-84). In: Barnes (1989).

ISSN: 2448-0495

Conforme Peel (1997, p. 263), há evidências do culto a *Ògún* em meados do século XIX, mais especificamente entre 1845 e 1912, a partir dos primeiros relatos de missionários que atuavam nessa região. Mas nada que indique que não tenha se desenvolvido o culto a *Ògún* anteriormente na África Ocidental. Aqui em Recife, têm-se relatos já a partir de início do século XX, quando o sacerdote responsável pela iniciação do *bàbálórís*aClaudionor, Pai Duda – como era conhecido – também devoto de *Ògún*, dançava com a cobra em festas realizadas em sua homenagem.

Há estudos sobre *Ògún*no território oriental *Yorùbá*, mais especificamente em Lagos, Ondo e Ilesha e próximo a Ekiti[296] da sua relação com o ferro, agricultura e a caça. A importância dessa divindade do ferro é mais notada em Ondo e Ilesha. Em Ondo, o festival anual a *Ògún* é tido como o principal evento da cidade juntamente com o festival à *Ifá*. São as divindades mais cultuadas por famílias dessas localidades. Porém, temos que perceber que o culto a *Ògún* se diferencia de uma comunidade para outra.

Anciãos de *Abeokuta* afirmavam que não há representação de *Ògún* em forma humana, mas que as pedras (bigorna) podem ser tomadas como símbolos que representam essa divindade[297]. Em E.W. George, Journal, 21 Jan. 1890[298] há referências em Lagos Oriental de um rito descrito em que seis homens encontravam-se recolhidos numa casa de adoração a *Ògún* onde havia doze armas de fogo dispostas de forma organizada, em linha, juntamente com animais sacrificados a essa divindade. Da mesma forma, Peel (1997, p. 268) cita o missionário alemão J. A. Maser[299] no momento em que observa um ferreiro realizar sacrifícios em frente a nove martelos de ferro, mostrando o quanto essa tradição afrorreligiosa se perpetua ao longo do tempo e no espaço, nesse mundo atlântico, que se mantém ainda hoje aqui no Brasil, a continuação dessa prática religiosa, de resistência, afirmando a relação de *Ògún*com o ferro, com a guerra, com a tecnologia, já que se sacrifica para essa divindade sobre ferros, nos *igbá*[300] feitos a essa divindade, onde encontramos alguns instrumentos agrícolas como o martelo, o facão, entre outros.

Verger (1957, p. 150)[301] indica a participação de mulheres dedicadas ao culto a *Ògún*em IlodoeIsede , percebendo, desse modo, que cultuar *Ògún* como serpente não é apenas privilégio

[296] Peel, 1997, p. 266.
[297] Idem, p. 283.
[298]Ibidem.
[299] J. A. Maser, Journal, 2 Oct. 1864. In: In: Barnes (1989).
[300]Cabaça em sua tradução literal. No referido caso, termo que expressa o assentamento dos *Òrìs*á.
[301]Citadopor Peel (1997, p. 271).

ISSN: 2448-0495

de homens. Margaret Drewal descreve mulheres "possuídas" por *Ògún* em *Igbogila* e *Egbado*[302]. Essa característica de cultuar *Ògún* através de seu simbolismo com a serpente fica mais evidente quando seus adeptos andavam pela cidade com suas cobras enroladas no pescoço oferecendo bênçãos. Um pastor africano em Abeokuta, em 1852, conheceu duas mulheres, uma com uma grande serpente enrolada em volta do pescoço enquanto louvavam *Ògún*. Outro pastor também relata que observou em Ibadan, em Ikirun sacerdotes exaltando *Ògún* em sua relação com a cobra[303], assim como em *Ọ̀yọ́*. Em Recife, além do *bàbálórísa* Pai Duda e Claudionor, havia a *iyálórísa* Leda, também já falecida, e tinha seu *egbé* em Cavaleiro e a Senhora Maria do Carmo, também *iyálórísa*, em Limoeiro no Estado de Pernambuco.

Laranjeira (2010, p. 115), em sua dissertação de mestrado, também informa sobre o culto à serpente em Uida, por mulheres que seriam suas *vodunsi* (esposa do *vodun*). Essa peculiaridade do culto à serpente em Uidá, em territórios como *Igbogila*, Ekiti, Ondo entre outros, se relaciona com a própria história desses locais, pois se configuram como uma das tradições religiosas mais importantes, estando em suas narrativas orais, formando até suas identidades.

Não se pode esgotar o presente estudo apenas com a finalização deste artigo, pois há grandes possibilidades de novos empreendimentos partindo até das interpretações que podem estar baseadas nos olhares desses viajantes, desses relatos, abordando outras possibilidades de pesquisas. Assim, pode inspirar novas investigações em diferentes campos do conhecimento, valorizando ainda mais essa tradição afrorreligiosa no mundo atlântico, nessa passagem contínua entre Brasil e África.

[302] Verger, 1957, p. 150; Drewal, 1992, p. 183-84: in Peel, 1997, p. 271.
[303] Peel, 1997, p. 274.

ISSN: 2448-0495

REFERÊNCIAS

AMARAL, Rita. **Xirê! O modo de crer e de viver no candomblé.** Rio de Janeiro: Pallas; São Paulo: EDUC, 2005.

BARBOSA, Josué Humberto. **Um êxodo esquecido. O porto do Recife e o trafico interprovincial de escravos no Brasil: 1840 – 1871**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 1995.

BARNES, Sandra T. Africa'sOgun: Old World and New. 2nd, expanded ed. Indiana University Press, 1989.

BARROS, José Márcio. **Cultura, memória e identidade: contribuição ao debate.** Cadernos de História. Belo Horizonte v. 4 n. 5 p. 1-52 dez. 1999. Pontifícia

BURKE, Peter. "História como memória social". In: MOREIRA, Raimundo Nonato Pereira. **História e Memória: Algumas Observações**. http://www.fja.edu.br/proj_acad/praxis/praxis_02/documentos/ensaio_2.pdf. A cesso em 09 de Abril de 2014.

GERRTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro, LTC Editora, 1989.

http://terradomagano.blogspot.com.br/2013/01/o-aprendizado-agricola-samuel-hardman.html Acessado em 16 de abril de 2014.

LARANJEIRA, Lia Dias. **Representações sobre o culto da serpente no Reino de Uidá: um estudo da literatura de viagem europeia**;Orientador: Luis Nicolau Parés, 2010, 145 fls. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Salvador, BA, CEAO – UFBA, 2010.

REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos; CARVALHO, Marcus J. M. de Carvalho. **O alufá Rufino: tráfico, escravidão e liberdade no Atlântico Negro.** São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SALAMI, Sikiru. Ogum. Dor e Júbilo nos Rituais de Morte. São Paulo: Editora Oduduwa, 1997.

SANTOS, Deoscoredes M. dos e Juana Elbein. **O culto dos ancestrais da Bahia: O culto dos eguns.** In: Moura, Carlos Eugênio Marcondes (coord.). Oloorisa, escritos sobre a religião dos orixás. São Paulo, Agora, 1981.

SILVA, Alberto da Costa e. **Um rio chamado Atlântico: a África no Brasil e o Brasil na África.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira. Ed. UFRJ, 2003.

SOUZA, Forentina; LIMA, Maria Nazaré (orgs.). **Literatura afro-brasileira.** Centro de Estudos Afro-Orientais: Salvador. Fundação Cultural Palmares: Brasília. 2006.

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

AVANÇOS E DESAFIOS: LEI 10.639/03, O RECONHECIMENTO DE AFRICANIDADES NA ESCOLA E O ENSINO DE RELIGIÕES DE MATRIZES AFRICANAS. UM ESTUDO DE CASO NA ESCOLA LUIS DIAS DAMASCENO, NO DISTRITO DE BARRA-NOVA, REDENÇÃO-CE

Wilame da Silva Lima (Autor):
UNILAB[304]. wlmlm8123@gmail.com
Antonio Flávio Maciel de Souza Júnior (Coautor):
UNILAB. jr_flaviomaciel53@gmail.com
Rebeca de Alcântara e Silva Meijer (Orientadora):
UNILAB. rebeca.ebano@hotmail.com

RESUMO:

As religiões de matrizes africanas sofreram e ainda sofrem preconceito e discriminação dentro e fora da escola e ao longo do tempo foram mal interpretadas pela sociedade, no qual atribuíam termos pejorativos tais como: bruxaria, magia negra, curandeirismo e macumba. Neste contexto, cabe à escola desconstruir esse senso comum de relacionar as religiões de matrizes africanas com praticas demoníacas. Este artigo tem como objetivo abordar as religiões de matrizes africanas em âmbito escolar que de acordo com a Lei 10.639/03 determina que a história e cultura africana e afro-brasileira sejam ensinadas em escolas públicas e privadas. Para nortear esta pesquisa, utilizamos autores como Harley Abrantes Moreira, Henrique Cunha Junior, José Ricardo Oriá, Kabenguele Munanga, e Paulo Hipólito que abordam sobre o ensino de história e cultura africana e sobre a Lei 10.639/03. Utilizou-se o método de pesquisa bibliográfica e de campo, realizado por meio de observação participante nas turmas de 6º ao 8º Ano, na Escola Luis Dias Damasceno no distrito de Barra- Nova – Redenção- CE.

Palavras chave: Religião Afro-Brasileira. Preconceito. Escola. Lei 10.639/03

[304]Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira.

ISSN: 2448-0495

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo abordar as religiões de matriz africana dentro das instituições escolares, sendo estas mal interpretadas pela sociedade por vários tempos, no qual atribuíam termos pejorativos tais como bruxaria, magia negra e macumba, dentre outros.

Cabe ressaltar que o preconceito contra as religiões de matriz africana ganham uma expressiva dimensão nas escolas, pois existe ainda hoje em suas práticas um modelo eurocêntrico bastante naturalizado e tido como padrão. Podemos compreender que os currículos escolares expressam uma educação baseada em princípios europeus e que o trabalho nas salas de aula oculta as suas diversas vozes e culturas, contribuindo para a marginalização de uma parcela maior que 50% da população brasileira, os cidadãos negros, ou seja, os pretos e pardos.

Neste contexto, se faz necessário descontruir esse modelo eurocêntrico no qual todo o legado político, cultural, epistemológico, filosófico do continente africano é negado. Nesse sentido e por extensão, a população negra e algumas das mais fortes e vivas expressões da cultura afro-brasileira, as religiões de matriz africana, sempre foram alvo de estereótipos e preconceito. Na busca de inserir a história e a cultura africana e afro-brasileira em sala de aula, foi sancionada a lei 10.639/03.

Nesta perspectiva, cabe à escola e ao professor abordar também o tema religiões de matriz africana no currículo, uma vez que este tema se apresenta no Brasil ainda como tabu e causa de violência simbólica e até física. A religiosidade, a sacralidade, a tolerância religiosa e a diversidade de religiões que existe e que deve ser respeitada, deveriam fazer parte das aulas de educação religiosa e também surgir de maneira transversal no currículo. Desta forma seriam como elementos em sala de aula capazes de combater o preconceito e a discriminação. É o que escreve Silva apud Moreira (2013, p.07).

> A escola como espaço democrático e diverso, por sua vez, não deve ter preferência por uma religião ou outra e as abordagens sobre as religiões afro-brasileiras, devem seguir a direção do esclarecimento sobre sua importância na cultura brasileira; bem como no intuito de combater preconceitos e racismos contra a população e cultura negra.

A metodologia empregada neste trabalho está atrelada ao estudo bibliográfico, buscamos assim teóricos que estudam e escrevem sobre religiosidade e a inserção da cultura afro-brasileira na sala de aula. Nesse trabalho ainda realizamos o método da pesquisa de campo, por meio de observação participante. Nesse contexto a pesquisa de campo realizou-se no ano de 2014,

ISSN: 2448-0495

na Escola Luis Dias Damasceno, nas turmas de 6º ao 8º Ano, no distrito de Barra-Nova, zona rural do município de Redenção, Ceará.

O estudo partiu da ideia de que, desde muito tempo, as religiões de matriz africana foram perseguidas e mal interpretadas, no entanto cabe a escola o papel de desconstruir esses saberes apreendidos.

1. LEI 10.639/03 SUPORTE PARA SE TRABALHAR AFRICANIDADES EM SALA DE AULA

Escolas públicas e privadas no Brasil tiveram que implantar nos plano politico pedagógico o ensino de historia e cultura africana e afro-brasileira, um dos principais objetivos da lei 10.639, assinada em 09 de janeiro de 2003 pelo ex-presidente da República Luís Inácio Lula da Silva. A referida lei é fruto de lutas constantes do movimento negro do nosso país.

Com a criação dessa lei, houve uma mudança bastante significativa envolvendo os currículos escolares, alterando a lei 9394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB). Nisso as escolas públicas e privadas tiveram que reformular seus currículo e inserirem temas relacionados à diversidade racial e étnica que compõe a população brasileira, a história e a cultura, sobretudo oriunda do continente africano, como temas a serem contemplados de forma obrigatória nas práticas escolares dentro e fora da sala de aula.

A lei pode ser considerada um primeiro passo, para transformar realidades historicamente construídas com bases discriminatórias e, além disso, possibilitar avanços no sentido de viabilizar o acesso a uma parte da nossa história e descontruir conceitos equivocados construídos ao longo de séculos.

> O movimento negro no Brasil reivindicou a inclusão de estudos sobre a história e cultura afro-brasileira e do continente africano e dos africanos na pauta de ensino do Ministério da Educação e Cultura. Sendo assim, foi promulgada a lei número 10.639, de 09 de janeiro de 2003, tornando obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica. Esta lei tem uma grande importância, pois levou para o ambiente escolar o debate anti-racista que há algum tempo existe no cenário político nacional, e que vem resultando no estabelecimento de políticas afirmativas em relação aos afro-brasileiros. (BRITO, 2011, p.28)

Nos últimos anos muito se tem debatido na sociedade brasileira sobre arte, cultura e diversidade, essas discussões estão presentes em diversos espaços. O Brasil é um país rico

ISSN: 2448-0495

culturalmente, porém encara um dos seus principais problemas que está relacionado ao preconceito de toda ordem, principalmente contra expressões e atividades de origem africana, sendo a religiosidade um dos pontos mais delicados nos debates.

Se voltarmos um pouco na historia do nosso país, podemos notar as contribuições dos povos africanos, que chegaram ao Brasil na condição perversa de escravos. Estes por sua vez eram retirados dos seus familiares, das suas terras, da sua cultura, para viver escravizado e humilhado em um lugar diferente. Traziam para as terras "desconhecidas", conhecimentos culturais e costumes que foram se ampliando e resignificando por vários tempos, sendo que mesmo estando na condição de escravizados, foram mantendo suas tradições, formatando a cultura brasileira e ao mesmo tempo ampliando sua cultura como forma de não perderem totalmente sua identidade.

A Lei 10.639/2003, como já salientamos, tem o papel de reconhecer e valorizar nossa dimensão cultural de matriz africana. Reconhecemos que vários são os caminhos que a lei vem trilhando, no entanto ainda percebemos que existe certa resistência e até negligência em ampliar conhecimentos relacionados a historia, cultura e a religiosidade afro dentro das salas de aula, visto que ainda é notório é o preconceito existente. Nas escolas é preciso ainda haver transformações significativas no que concerne ao ensino sobre africanidades, levando em consideração que o modelo eurocêntrico ainda hoje se perpetua dentro dos espaços educacionais, como modelo único que deve ser trabalhado.

O termo africanidades pode ser entendido de acordo com Petronilha Beatriz (2003, p.26), como sendo as raízes da cultura brasileira que tem origem africana.

> Dizendo de outra forma, queremos nos reportar ao modo de ser, de viver, de organizar suas lutas, próprio dos negros brasileiros e, de outro lado, às marcas da cultura africana que, independentemente da origem étnica de cada brasileiro, fazem parte do seu dia-a-dia.

Desse modo ainda existem dificuldades em se trabalhar temas afro em sala de aula, bem como os problemas em relação à implementação ou desenvolvimento da lei nas escolas, que surgem pelo fato de não existir formações suficiente para professores, a resistências em quebrar com um modelo eurocêntrico e abordar temas relacionados à cultura africana e afro-brasileira e a falta de conhecimento sobre a lei. Segundo Kabenguele Munanga, (2010, p.53) professor doutor da Universidade do Estado de São Paulo- USP, a escola deve:

> Ensinar aos alunos as contribuições dos diferentes grupos culturais na construção da identidade nacional; mudar o currículo e a instrução básica,

ISSN: 2448-0495

> refletindo as perspectivas e experiências dos diversos grupos culturais, étnicos, raciais e sociais; realçar a convivência harmoniosa dos diferentes grupos; o respeito e a aceitação dos grupos específicos na sociedade; enfocar a necessidade de reduzir os preconceitos e buscar igualdade de oportunidades educacionais e de justiça social para todos; enfoque social que estimule o pensamento analítico e crítico centrado na redistribuição do poder, da riqueza e dos outros recursos da sociedade entre os diversos grupos etc.

Levando em consideração a discursão realizada sobre a lei 10.639/03 e a inserção do ensino sobre história, como o de religião dento da sala de aula, é importante destacar que o papel do professor deve está ligado à construção de projetos pedagógicos que tenham como objetivo trabalhar e discutir com os alunos sobre temáticas relacionadas à africanidades, não só no mês da consciência negra, mas durante todo o ano letivo e de forma transversal no currículo.

Contudo, o professor trabalhando de acordo com a lei, de formar interdisciplinar, lúdica, poderá desenvolver ações dentro da escola que valorizem a cultura e a religiosidade, buscando desenvolver nos discentes um conhecimento plural, que respeite a diversidade cultural e ao próximo.

2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DE RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA

É uma batalha árdua e constante para os professores das instituições públicas e privadas atualmente trabalharem a temática sobre religiosidade de matriz africana, sendo estas na maioria das vezes classificadas como bruxaria, feitiçaria e atos de curandeirismo. Inclusive a batalha é árdua porque exige a desconstrução do pensamento preconceituoso do próprio professor, na maioria das vezes. Segundo Hipólito (2011, p.57), Termos como “práticas diabólicas”, “bruxaria”, “magia negra”, são estereótipos que devem ser dissociados das religiões afro-brasileiras, estas são imagens que os professores e professoras precisam desconstruir em suas mentes e em suas práticas educativas.

Nesse contexto o professor tem o papel de desconstruir esse imaginário de senso comum que está presente em nossa sociedade. O educador por sua vez, juntamente com a escola terá o papel de elaborar planos de ações, para realizar atividades relacionadas à cultura e a religião dos povos afro-brasileiros. No entanto, para que isso ocorra o professor deve ser autônomo e promover debates para que aconteça a produção de conhecimento que possa quebrar com o preconceito.

ISSN: 2448-0495

Entretanto, surge um grande problema, pois se percebe que a grande parte dos educadores não possuem cursos na área de africanidades, ou não buscam ferramentas que possam da suporte ao ensino. Isso faz com que a religiosidade de matriz africana não seja abordada em sala de aula, bem como a cultura. Nesse sentido é necessário complementar seus conhecimentos na área de africanidades. É o que podemos compreender na seguinte citação.

> Sugere-se, para tanto, um esforço por parte dos órgãos governamentais ligados à área de promoção da igualdade racial, no sentido de oferecer, em parceria com as instâncias educacionais, cursos de extensão sobre a história da África e de cultura afro-brasileira, bem como a publicação de material didático-pedagógico que possa dar suporte técnico a atuação desses docentes no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. (ORIÁ, 1996, p.84)

De acordo com o pensamento expresso por Oriá, pode-se perceber a importância da formação dos educadores, que tem o objetivo de completar seus estudos através de bolsas/cursos em parceria com órgãos governamentais, possibilitando o professor a trabalhar do ponto de vista interdisciplinar e não uma disciplina específica.

Nesse sentido cabe à escola ser um local de produção de conhecimento, não dando preferencia por religião e que ao abordar o assunto, os educadores, repassem para os alunos a ideia de que nenhuma religião e melhor do que a outra e que todas-merecem o respeito.

Cunha Junior (2009, p.98), escreve que a escola e a educação devem ser laicas no Brasil e ainda deixa claro que:

> Devem limitar a informação religiosa ao campo da cultura e da informação de base. A escola não deve fazer proselitismo de nenhuma religião. Não deve fazer propaganda religiosa visando a afirmação de uma ou outra religião ou a conversão de pessoas.

Percebe-se que o estudo sobre a cultura africana é de extrema importância, não apenas para conhecer a diversidade cultural brasileira, mas sim, para se reconhecer e identificar o papel do negro dentro da nossa sociedade. E não só isso, vale salientar o reconhecimento da nossa própria identidade afrodescendente.

Outro ponto delicado a se pensar, refere-se ao livro didático, que segundo Oriá (996, p.380), na maioria deles, despreza-se a participação das minorias étnicas, especialmente índios e negros, quando estes aparecem nos livros seja através de textos ou de ilustrações são tratados de forma pejorativa, preconceituosos ou estereotipados.

Dessa maneira muitos alunos não se reconhecem como negro devido a essa negação presente nos livros didáticos e a discriminação perante a sociedade. Acredita-se que o professor

ISSN: 2448-0495

e a escolas darão apoio para a desmitificação e desconstrução de tabus com relação à cultura africana e a religiosidade.

Porém, se a sociedade permanecer no senso comum em atribuir termos pejorativos as religiões africanas por medo de pesquisar algo novo, essa sociedade irá continuar nesse mundo cheios de preconceitos e discriminação, é nessa perspectiva que surge o trabalho desenvolvido dentro da escola, com professores, núcleo gestor e alunos, buscando, sobretudo parceria com a comunidade bem como o apoio das famílias.

3. O DESAFIO DO DESENVOLVIMENTO DO PROJETO ROSAL DA LIBERDADE, NAS TURMAS DE ENSINO FUNDAMENTAL II

A Escola Luis Dias Damasceno, está localizada no distrito de Barra-Nova, zona rural do município de Redenção, e fica a 12 km da sede do município. Nesse referida escola buscamos compreender como estava sendo desenvolvida a Lei 10.639/03 e como o projeto Rosa da Liberdade[305] esta sendo desenvolvido.

Imbuídos neste propósito realizamos pesquisa de campo nas turmas de 6º, 7º e 8º Ano, na referida escola. Percebemos que o projeto Rosal da Liberdade e a Lei 10.639/03 estavam sendo executado apenas nas disciplinas de História e educação Religiosa e que, a abordagem dessa temática só acontece apenas no mês de novembro, próximo do dia da consciência negra.

A execução da Lei 10.639/03 acontece quando os professores, no inicio do mês de novembro, são contemplados com uma formação oferecida pela Secretaria de Educação e ao retornarem para suas devidas escolas aplicava esses pequenos conhecimentos adquiridos na formação, haja vista que grande parte dos professores não tiveram em sua formação disciplinas voltadas para africanidades. Após a explanação dos conteúdos em sala de aula, no final do mês de novembro, acontece a culminância do projeto. Os alunos juntamente com os professores prepararam apresentações com relação à cultura africana e afro-brasileira.

Os 40 alunos das duas turmas de 6° Ano, com faixa etária de 11 á 14 anos apresentaram danças africanas (Figura 2) no intuito de desmistificar o pensamento de que danças africanas estão

[305]O projeto Rosal da Liberdade tem como um dos seus objetivos trabalhar a História e Cultura africana e afro-brasileira nas escolas do Município de Redenção. Juntamente com a Lei 10.639/03 e a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), ambas juntas oferecendo cursos de pós-graduação para professores da rede de ensino, na tentativa de diminuir atos preconceituosos e discriminatórios.

ISSN: 2448-0495

relacionas com rituais de “magia negra”. Os alunos se depararam com o preconceito de outros alunos ao ensaiarem, dificultando assim as apresentações.

Figura 2: Turmas do 6°Ano, danças africanas.
Fonte: Acervo do autor, 2014.

No 7° Ano os alunos falaram sobre a literatura africana e bibliografia de alguns autores como José Caveirinha e Mia Couto, destacando suas influências e importância na literatura. As duas turmas compostas por 49 alunos com faixa etária de 12 á 15 anos, realizaram leituras de textos e biografias. Em seguida elaboraram desenhos, parodias, crônicas e redações sobre o assunto.

As duas turmas do 8° Ano compostas por 40 alunos com faixa etária de 13 á 15 anos contemplaram as historias dos orixás, realizaram uma visita ao Museu Senzala Negro Liberto em Redenção no intuito de conhecer a história de alguns orixás e a relação de casa grande senzala (Figura 3). Na culminância apresentaram os orixás estudados e seu papel nas crenças religiosas.

Figura3: Turmas do 8°Ano: Historia dos orixás e visita ao museu senzala, Redenção-CE.

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

Fonte: Acervo do autor, 2014.

Após a apresentação dos trabalhos, foi servida uma comida típica da cultura afro-brasileira. Contudo, apesar das apresentações feitas pelos alunos ainda nota-se o preconceito perante as religiões de matriz africana pelos alunos e pela população que assistia. Isso faz com que todo trabalho/debate produzido e dialogado em sala de aula fique fragilizado em seu real sentindo, que é a desconstrução desse preconceito perante as tradições, história e cultura africana, em especial perante o entendimento sobre religiões de base africana.

Mesmo reconhecendo as iniciativas, a lei e o projeto Rosal da Liberdade, ainda consideramos não ser o suficiente para os alunos perceberem que as religiões africanas e afro-brasileiras como qualquer outra religião merecem respeito, e que ainda é preciso muitos debates acerca desse assunto, no contrario ainda continuará o mesmo estereótipo o preconceito e até mesmo o medo de um algo novo. Restaria a perpetuação de uma história única de associar as religiões africanas a algo diabólico.

CONCLUSÃO

A partir do estudo realizado, podemos perceber que ainda é deficiente o trabalho realizado nas escolas. Os professores mesmos com formação oferecida pela Secretária de Educação através do projeto Rosal da Liberdade, não melhoram significativamente suas praticas pedagógica. Apesar da lei 10.639/03 e o projeto Rosal da Liberdade estarem sendo executado nas escolas do município de Redenção e principalmente na Escola Luís Dias Damasceno, no distrito de Barra-Nova que foi o foco desta pesquisa, os educandos ainda associam as religiões de matriz africana a feitiçaria, reproduzindo assim preconceito e discriminação.

Nesse sentido faz-se necessário pensar em perspectivas futuras, no que se refere à aplicação da lei 10.639 e o desenvolvimento do projeto Rosal a Liberdade. Entendemos que o mesmo deve ser desenvolvido o ano todo, e não só no mês da consciência negra, visto que é um projeto riquíssimo em conteúdo. Além disso, ao desenvolver o projeto, buscar parceria com órgãos governamentais e a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), a fim de conseguir formações pedagógicas na área de africanidades, estudo com pensadores e teóricos africanos do continente e da diáspora, bem como a capacitações para

ISSN: 2448-0495

professores, objetivando com isso uma pratica pedagógica de forma ativa que possa contribuir para a produção do conhecimento nas escolas, juntamente com o corpo discente.

REFERÊNCIAS

BRITO, Gina Sento Sé. **Discutindo o respeito às religiões de matrizes Africanas na educação infantil da rede municipal de ensino de salvador**. Salvador. 2011.

CUNHA JUNIOR, Henrique. **Candomblé: como abordar esta cultura na escola**. Revista Espaço Acadêmico, n.102, ano IX, p. 97-103, nov.2009. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/issue/view/363/showToc>.Acesso em 15 de Junho de 215.

FELIPE, Delton Aparecido; **TERUYA** Tereza Kazuko. **Cultura afro-brasileira e africana nos currículos da educação básica.** Revista Educação e Linguagens, Campo Mourão, v. 3, n. 4, jan./jun. 2014. Disponivel em: <http://www.fecilcam.br/educacaoelinguagens/documentos/v3n4/114-126.pdf>. Acesso em 14 de junho de 2015.

HIPÓLITO, Paulo. **Candomblé: razões de sua abordagem na sala de aula. In** Revista Urutágua – acadêmica multidisciplinar – DCS / UEM, N°23 - 2011.

MOREIRA, Harley Abrantes Moreira. **Religiões afro- brasileiras em sala de aula a partir da análise de uma turma de educação de jovens e adultos.** XXVII Simpósio Nacional de História. Conhecimento Histórico e Diálogo Social. Natal-RN. 2013.

MUNANGA, Kabengele. **Educação e diversidade cultural.** In: O negro na contemporaneidade e suas demandas. Cadernos PENESB 10/ Revista do Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira, n.10, Rio de Janeiro / Niterói. Janeiro. de 2008/Junho de 2010.

ORIÁ, R. **O Ensino de história e diversidade cultural: Desafios e Possibilidades.** Cad. Ced, Campinas, vol. 25, n.67, p. 378-388, set./dez. 2014. Disponivel em :<http://www.cedes.unicamp.br.>. Acesso em: 08 de Agosto de 2014.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Africanidades: Esclarecendo significados e definições**. REVISTA DO PROFESSOR, Porto Alegre, 19 (73): 26-30, jan./mar. 2003.

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

A QUITANDA DE ERÊ E O PANÃ, RITUAIS DE PURIFICAÇÃO ATRAVÉS DA COMIDA E DO ATO SACROCÔMICO

Yáskara Rodrigues Alencar[306]

RESUMO:

O presente trabalho apresenta um artigo resultante dos estudos realizado no Grupo de Pesquisa Netlli/Behetçoho/URCA. Tomando como base A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais, de Mikhail Bakhtin, utilizamos os conceitos ali discutidos como proposta para análise de alguns rituais existentes no Candomblé, religião de Matriz Afrobrasileira[307]. Assim, descreveremos o Panã e a Quitandinha de Erê relacionando-os com elementos apresentados, por Bakhtin, na representação do banquete em Rabelais. O trabalhar e o comer são para Bakhtin apresentados como coroamento de um labor coletivo, desclassificando o ato apenas biológico e animal e transformando-o num acontecimento social de que todos participavam em igualdade de condições. Nessa perspectiva, o trabalho se torna indispensável no tocante ao que nos proporciona relacionar elementos da Cultura Afrobrasileira e os conceitos analíticos de um teórico como Bakhtin.

Palavras-chaves: Cultura Popular; Panã; Afrobrasileira.

[306]Graduada em Letras pela Universidade Regional do Cariri, pesquisadora de tradições afrobrasileiras e do Cariri cearense , Núcleo de Pesquisa e estudos Linguísticos e Literários Netlli/Behetçoho/URCA.

[307]Utilizamos a forma afrobrasileiro, sem hífen, seguindo orientação da pesquisadora Yeda Pessoa de Castro, com a qual estamos de acordo. O termo refere-se a uma cultura (ou um forte segmento da cultura brasileira) e não a uma articulação entre duas culturas – uma africana, outra brasileira (que não existe sem seu elemento africano).

ISSN: 2448-0495

INTRODUÇÃO

O artigo tem como finalidade demostrar como os estudos bakhtinianos podem se enquadrar em quaisquer âmbitos de estudos, pois como apresentaremos a seguir a visão que Bakhtin explana no banquete de Rabelais pode facilmente ser relacionada com elementos contidos nas religiões Afrobrasileiras.

Na visão bakhtiniana os atos de comer e beber não são puramente imperativos fisiológicos, mas sim atos ritualísticos cheios de simbologias, ligados diretamente à festa popular, o que os tornam universais. "O banquete é uma peça necessária a todo o regozijo popular. Nenhum ato cômico essencial pode dispensá-lo". (BAKHTIN, 1987, p. 243)

Ainda passando pelas imagens do banquete, citadas por Bakhtin, anotamos que é digna de atenção a conotação que é dada por ele à relação entre o comer e o trabalho. O trabalho e o comer são para Bakhtin apresentados como coroamento de um trabalho coletivo, desclassificando o ato de apenas biológico e animal e transformando-o num acontecimento social de que todos participavam em igualdade de condições.

> (...), as imagens do banquete guardam sempre sua importância maior, seu universalismo, sua ligação essencial com a vida, a morte, a luta, a vitória, o triunfo, o renascimento. Por essa razão, essas imagens continuaram a viver, no seu sentido universalista, em todos os domínios da obra criadora popular. Elas continuaram a desenvolver-se, a renovar-se, a enriquecer-se de novos matizes, a estabelecer ligações novas com os fenômenos. Cresceram e renovaram-se simultaneamente com o povo que as criou. (BAKHTIN, 1987, p. 246)

Em vários momentos no decorrer do capítulo Bakhtin retomará esse pensamento de celebração, da vitória do povo através da deglutição e degustação da comida, de um corpo que se renova na absorção dos alimentos, um triunfo da alma sobre o corpo, a sublimação do ser ultrapassando as fronteiras do corpo e do mundo através da deglutição, o banquete se torna então a culminância e coroamento de um trabalho coletivo. (...) "É por isso que o banquete compreendido como o triunfo vitorioso e a renovação, preenche frequentemente na obra popular funções de coroamento". (BAKHTIN, 1987, p. 247)

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

ANALISANDO RITUAIS RELIGIOSOS DENTRO DA PERSPECTIVA BAKHTINIANA

Quando Bakhtin exemplifica que Rabelais opôs o vinho e o azeite, chama novamente a reflexão para o desprendimento do símbolo piedoso oficial representado no azeite e a libertação dos medos da alma através do vinho. (BAKHTIN, 1987, p. 250)

Pensando por esse viés bakhtiniano, podem-se analisar alguns rituais religiosos, pertencentes especificamente a uma religião de matriz africana, o candomblé. Nesses rituais o trabalho e o comer estão inteiramente ligados, pois a maioria dos rituais se inicia com o trabalho, ritualístico e sagrado da preparação da casa, o simples ato de varrer o espaço, tem suas especificidades, a cozinha do terreiro funciona como espaço sagrado, onde somente os designados entram para a preparação dos alimentos, a sublimação nos rituais do candomblé, quase sempre culminam num grande banquete, onde todos comem em comunhão, louvando o sagrado os integrantes da religião identificam nesse ato o grande coroamento de todo o trabalho desenvolvido durante cada ritual, ao qual podemos relacionar com o que Bakhtin nos relata sobre os banquetes.

No Candomblé tudo gira em torno do trabalho coletivo e da comida, que serve de canal de comunicação entre os seres terrenos e as divindades. As preparações para iniciação na religião tais como: purificações do corpo, as comidas ofertadas as divindades, o que pode ou não, ser consumido pelos yaôs durante os dias de reclusão espiritual e após sua reintrodução a vida cotidiana, tudo são traços marcantes de identificação com o banquete bakhtiniano.

A ligação com a terra também está sempre presente, a morte e renascimento são pontos fulcrais num ritual específico chamado de iniciação, o qual será descrito em partes e analisado sob a ótica bakhtiniana. Sobre a iniciação no ritual religioso do candomblé, remete ao que Bakhtin nos fala no banquete sobre renascimento, a morte como sublimação pra vida, (...) o fim deve estar prenhe de um novo começo, da mesma forma que a morte é prenhe de um novo nascimento. (**BAKHTIN,** 1987, p. 247)

RITUAL QUITANDA DE ERÊ

Com base no que foi relatado por Pai Samuel de Teleku Mpensu, em aúdio, a quitanda de erê(criança), era um ritual na nação Angola, esse era realizado um dia após a cerimônia do

ISSN: 2448-0495

nome do santo. O ritual servia tanto para reintroduzir o iniciado de volta a vida cotidiana, bem como para deixar os erês ativos, espertos, aptos a agir em diversas situações, dentro e fora do espaço sagrado do terreiro e quebrar as quizilas com o santo para que o iniciado pudesse voltar a desenvolver essas tarefas sem nenhum problema. Abaixo trechos do relato de Pai Samuel de Teleku Mpensu.

> "(...) a quitanda de Kafioto ou quitanda de erê,(...)no candomblé de Angola quer dizer criança, é um ritual feito após a iniciação dos azenzas(plural de muzenza, quer dizer iniciados na religião), geralmente um dia após a saída do nome do iniciado(...)conforme aprendi, a explicação é a seguinte,(...) os negros trabalhavam geralmente no comércio, vendiam as coisas e tudo mais e quando eles iam pra iniciação que ás vezes demorava até meses ou um ano, então eles passavam muito tempo fora das atividades do cotidiano,(...)então eles estavam desacostumados com tais práticas e o kafioto está ainda em processo de aprendizagem e que após a iniciação ele ainda vai passar por um período(...) de migui ou kelê e vai precisar realizar várias atividades dentro da roça (...)então a quitanda tem essa função de relembrar as suas atividades do cotidiano e quebrar as quizilas para que ele possa voltar ao trabalho , (...)aqui em casa agente costuma colocar o muzenza pra varrer, lavar roupa e algumas coisas que o muzenza, o iniciado vai precisar fazer no período de kelê,(...) jóia do santo(...) então a quitanda do erê acontece da seguinte forma aqui em casa, no nosso terreiro, no domingo agente vai e reúne todos os filhos da casa, não costuma chamar muita gente de fora não, só as pessoas mais próximas mesmo(...) então agente vai roda todo mundo de santo, depois vem os kafiotos de todos os iniciados na casa, daí o kafioto do muzenza sai com um tabuleiro de frutas e doces na cabeça(...) e atrás dele sai os kafiotos dos outros iniciados, dos mais velhos da casa né, esse kafioto ele sai com umas espadas de São Jorge, então eles vai e saúda os pontos principais do mabaia, do barracão e depois senta-se no meio do barracão na esteira e vai vender cada objeto que está no tabuleiro e os outros kafiotos ficam com as espadas de São Jorge como sendo os vigias, os guardas, pra proteger a venda, porque agente prepara uma pessoa da casa pra simbolizar o rapa, aquela pessoa que vai arrematar todo o tabuleiro durante a venda, (...)fica um kafioto de um lado e o outro do outro e a pessoa que vai fazer a compra no meio e dentre as pessoas que vai fazer a compra daquelas frutas, daqueles doces, vai um pra roubar, então é uma forma de do aquele iniciado pras coisas do mundo,(...)então ele vai começar a vender(...) logicamente que ele não entende de preço então as vezes ele vende uma melancia por 0,10 e uma uva por 5,00,acontece muito isso, ele vai vendendo até que o rapa chega, vai tentar roubar o tabuleiro todo ou algumas frutas e todos os kafiotos sai correndo atrás pra bater nele e é nesse momento que o Nkisi[308] pega o muzenza (...) depois o kafioto volta e é simulado os atos domésticos pra quebrar as quizilas das atividades que ele irá desenvolver durante o preceito na roça(...)

[308] Inquice é o mesmo que orixá nos candomblés de Angola e do Congo. No panteão dos povos de língua quimbunda originários do Norte de Angola, o deus supremo e criador é Nzambi ou Nzambi Mpungu; abaixo dele, estão os Minkisi ou Mikisi (plural do termo quimbundo Nkisi, "receptáculo"), divindades da mitologia banta.

ISSN: 2448-0495

Esse ritual tem cantigas próprias que segundo o Pai Samuel , ele costuma cantar em suas cerimônias religiosas algumas em português, nesse ritual especificamente por conta das crianças presentes e adultos convidados, pra que haja um melhor entendimento do ritual e todos possam interagir cantando juntos.

O mesmo ressalta também a importância de realizar esse ritual, uma vez que as religiões de Matriz Africana tem base na oralidade e vivências dentro dos espaços sagrados. Afirma que muitas coisas da tradição afrobrasileira vêm se perdendo, com tantas tecnologias, alguns estão esquecendo-se de repassarem as práticas mais antigas e/ou modificando outras, acrescentando elementos que não condizem com as ancestralidades, ele por sua vez, procura repassar tudo do jeito que aprendeu e estudar aprofundando os conhecimentos na sua nação Angola, para que possa contribuir com o fortalecimento e a certeza do legado difundido ao longo das gerações.

2.O PANÃ RITUAL NA NAÇÃO KETU

Segundo Roger Bastide no seu livro ***Candomblé da Bahia***, o ritual do Panã tem como finalidades marcar a passagem da vida religiosa para a sociedade doméstica, a venda de objetos como uma contribuição da coletividade para as despesas e os custos do ritual e a reintrodução do yaô[309] no novo mundo, no qual se ensinam ao iniciado as coisas do mundo exterior ao útero do roncó, (espaço sagrado onde acontece o ritual de iniciação), pois como é um renascimento a pessoa que morreu para a vida anterior, tem que aprender novamente. É dito para o yaô que simule ações corriqueiras tais como: cozinhar, lavar e passar roupa, higiene pessoal, fazer compras e o ato sexual, dentre outras.

> "(...) não se pode voltar bruscamente ao mundo profano após essas núpcias místicas. No decorrer da iniciação, a personalidade antiga foi quebrada, destruída, aniquilada, para ser substituída por outra. O novo eu nada conhece do mundo no qual deve daí por diante viver; é preciso reaprender tudo. BASTIDE, 1898-1974,p.56

Gisèle Cossard Omindarewá discute esse ritual em seu livro ***Awô O Mistério dos Orixás***, na obra ela afirma que o recém iniciado tem que retomar suas atividades cotidianas sem que nada lhe cause nenhum dano, pois como durante os dias de recolhimento, não saiu do espaço

[309]Ìyàwó, iyawô, yao, yaô e iaô são palavras de origem iorubá que designam os filhos de santo no candomblé já iniciados na feitura de santo mas que ainda não completaram o período de 7 anos da iniciação

ISSN: 2448-0495

do roncó[310], a pessoa ainda está totalmente purificada e em ligação direta com o sagrado e longe do profano. Assim sendo a yalorixá pega elementos ritualísticos e vai apresentando ao yaô, falando palavras específicas desse ritual para que assim o yaô esteja protegido quando retornar ao mundo exterior aos muros do terreiro, depois a yalorixá (principal pessoa responsável pelo terreiro, a mãe de santo) pega uma palmatória, com a qual bate levemente no iniciado para que este saiba que deve ter respeito e obediência aos seus superiores, depois as pessoas da comunidade repetem o mesmo gesto. (p.157-158)

Já Roger Bastide nos relata o ritual do açoite, que segue o mesmo princípio do respeito e obediência, onde as pessoas do terreiro açoitam o yawô sucessivamente e simbolicamente, onde também o iniciado simulava as ações da vida cotidiana, é o aprendizado do mesmo. Nessa ocasião segundo ele, também era realizado uma espécie de leilão fictício, onde o yawô é comprado por sua família, e são vendidos objetos confeccionados por ele durante seu recolhimento, junto a frutos, hortaliças e outros, em modelo de quitanda .

Em relato por áudio, o Babalorixá Pai Bira Ti Omulu nos fala um pouco sobre essa questão dessa venda, como acontece na casa dele de nação Ketu.

> (...)tudo que sobrou da festividade, tudo que pertencia ao yaô, ai é colocado na sala alguma comidas, carvão, tudo que tiver sobrado, tudo aquilo ele vai procurar vender, vai ficar com um atori(varinha feita de madeira retirada de alguma árvore sagrada) na mão também, caso alguém invés de comprar, porque esse dinheiro vai ajudar também o yaô que acabou de sair, vai sair com dificuldades, com falta de dinheiro e aquele dinheiro também vai servir pra algumas coisas pro yaô, pra o seu dia a dia e aquela permanência que ele vai ficar no barracão, então caso alguém não queira comprar e vá roubar, geralmente os astuciosos ogans[311] ,mas outras pessoas também da comunidade, é...eles vão tá com o atori(...)as pessoas vão roubar e o atori é justamente pro erê bater...

Sobre a iniciação no ritual religioso, remete ao que Bakhtin nos fala no banquete sobre o renascimento, a morte como sublimação pra vida (...) o fim deve estar prenhe de um novo

310

311 Ogã (do iorubá -ga: "pessoa superior, chefe", com possível influência do jeje ogã: "chefe, dirigente") é o nome genérico para diversas funções masculinas dentro de uma casa de candomblé. É o sacerdote escolhido pelo orixá para estar lúcido durante todos os trabalhos. Ele não entra em transe, mas, mesmo assim, não deixa de ter a intuição espiritual. Os atabaques do candomblé só podem ser tocados pelo Alagbê (nação Ketu), Kambondo (nações Angola e Congo) e Runtó (nação Jeje), que é o responsável pelo Rum (o atabaque maior), e pelos ogãs nos atabaques menores sob o seu comando.

ISSN: 2448-0495

começo, da mesma forma que a morte é prenhe de um novo nascimento. (BAKHTIN, 1987,p. 247)

Pudemos perceber na forma como acontecem esses rituais, tanto na quitanda dos erês, como no panã, que são bem parecidos, vários elementos do banquete, a comida como primordial para sublimação do ser, o grotesco é representado no ato dos açoites simbólicos, as pancadas com os atoris (varinhas de madeira), o roubo da quitanda pelos outros erês e os presentes na festa, a compra do yaô, a chegada da suposta polícia, todos esses atos remetem a um rebaixamento, a um riso cômico, podendo ser comparado ao *risus paschaslis*. Nesses rituais podemos observar o riso como caráter libertador, triunfal, renovador, nos é perceptível através das imagens que se fossem separadas do contexto do banquete, seria encarado como profanação somente.

A comunidade candomblecista pesquisada, entende todo o rito como um ato sacro, divinizado, seja no açoite, na venda e compra do yaô, em todo o processo todos na comunidade do terreiro absorvem as mesmas ideias, sendo a degradação um ato libertador, no momento da quitanda e no Panã fica evidente o caráter do riso como libertação, já que o yaô está em estado de erê um semi-transe, uma intermediação entre o ser e o divino. "A vida dessas imagens nos cultos e ritos dos sistemas religiosos oficiais adquire contudo um caráter bem diferente." (BAKHTIN, 1987,p.247)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho figura-se como de suma importância no tocante que podemos usar como base estudos de fundamentação teórica e relacioná-los com elementos contidos nos rituais de religiões de Matriz Afrobrasileira, aproximando assim o público acadêmico de um mundo coloquial, ainda de pouco interesse como fonte de estudo e pesquisa. Uma problemática da região do Cariri é a dificuldade em encontrar trabalhos de pesquisas que tratem das representações e expressões afrobrasileiras e mais afrocaririenses. O desconhecimento dos reais símbolos, signos e valores culturais das religiões de matriz afrobrasileira faz com que haja uma invisibilização dos mesmos.

Artigos como este servirão para a composição de acervos acadêmicos na temática, possibilitando não só aos docentes e discentes, mas para a população externa as universidades, que também tiverem interesse em pesquisar e conhecer sobre as tradições afrobrasileiras.

ISSN: 2448-0495

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais / tradução de Yara Frateschi Vieira.

São Paulo: Hucitec, 2010

BASTIDE, Roger, O Candomblé da Bahia: rito nagô / Roger Bastide; tradução Maria Isaura Pereira de Queiroz; São Paulo; Companhia das Letras , 2001

COSSARD, Gisèle Omindarewá Awó: O mistério dos Orixás; 2ª ed.-Rio de Janeiro; Pallas, 2008

Tata Mutaruessy ua Teleku Mpensu, Pai Samuel Esmeraldo do Terreiro Nzo Ngana Nzazi– Juazeiro do Norte, 2015

Babalorixá Pai Bira Ti Omolu, Ilé Asé Ómólwaiyé, Juazeiro do Norte, 2015

Sites visitados

https://pt.wikipedia.org/wiki/Nkisi Acesso em: 05 Agosto 2015.

https://pt.wikipedia.org/wiki/Ia%C3%B4/Acesso em: 03 Agosto 2015.

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

PATRIMÔNIO CULTURAL DO CARIRI CEARENSE: CULTURA NEGRA E AFRO-BRASILEIRA NO REISADO DE CONGO

Vitória Gomes Almeida
Universidade Federal do Cariri
vitoriagomealmeida@yahoo.com.br
Gracy Kelli Martins
Universidade Federal do Cariri
gracykelli@gmail.com
Francisca Pereira dos Santos
Universidade Federal do Cariri
teiadoato@gmail.com

RESUMO:

Juazeiro do Norte bem como o Cariri cearense, são lugares conhecidos como celeiro de manifestações religiosas, culturais e artísticas. No caso da cidade, se transformou de um pequeno vilarejo a um espaço de encontro de culturas onde as celebrações, ofícios e formas de expressão acontecem nas mais variadas linguagens. Dentre essas diversas manifestações, trazemos o Reisado como uma das que mais se destacam, sendo um dos elementos formadores da identidade e memória juazeirense. Considerando o Reisado como patrimônio cultural, cuja manifestação serve como suporte para reconstrução/recuperação de experiências sociais, trajetórias de vida e memórias no contexto da cidade, buscamos investigar a partir do Reisado de Congo do MestreAldenir, ícone reconhecido pela preservação dessa manifestação, cujas atividades desenvolvidas hoje se concentram no Centro de Formação e Apoio ao Reisado e Tradições Populares Mestre Aldenir, as perspectivas de construção e preservação da memória da cultura negra e afro-brasileira no âmbito das peças de Reisado criadas por ele.

Palavras-chave: Reisado, Patrimônio cultural, Cultura imaterial, Cultura negra e afro-brasileira.

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

A PRESENÇA DE SIGNOS DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO ESTADO DO PERNAMBUCO

Maria Magnólia Batista Florêncio[312]
Petronio Silva de Oliveira[313]

RESUMO:

Este artigo tem como objetivo analisar a influência da cultura Afro-Brasileira no Estado do Pernambuco, enfatizando as contribuições para a construção da identidade. Em um país cujo modelo de desenvolvimento exclui uma parcela significativa da população de ter acesso à escola ou nela permanecer, a inclusão educacional enfrenta grandes desafios no que se refere à universalização do ensino, e a superação das desigualdades socioeducacionais ,requer iniciativa dos órgãos governamentais e da sociedade no desenvolvimento de ações que ampliem a cidadania que lhe é assegurada por lei. O reconhecimento político da educação como elemento que contribui para a afirmação da cidadania garantindo os direitos constitucionais , parte da iniciativas de ações desenvolvidas pelos setores comprometidos com a transformação da sociedade e com a inclusão social . Diante da obrigatoriedade nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, públicos e privados, assegurando a inclusão da História e Cultura Afro brasileira e Indígena, fundamentada pela a LDB onde define o papel da escola como importante instrumento na construção da identidade do País , dos conceitos sociais , politicos e econômicos, como também dos conceitos sobre a influência africana que foi se tornando visível em vários seguimentos da sociedade colonial e incorporados pela população brasileira .

Palavras chaves: Cultura. Afro-Brasileira. Identidade.

[312] Graduada em pedagogia pela Universidade Regional do Cariri-URCA – Aluna FVJ (Faculdade Vale do Jaguaribe) Especialização em Psicopedagogia Clinica e Institucional E-mail:magflorencio@gmail.com
[313] Mestre em Desenvolvimento Regional Sustentável - Professor Pós-graduação em Gestão Ambiental com ênfase em Perícia Ambiental e em Psicopedagogia Clinica e Institucional – FVJ E-mail: petronio.silva@semace.ce.gov.br

ISSN: 2448-0495

INTRODUÇÃO

O reconhecimento educacional que contribui para a afirmação da cidadania , é considerado um impulso importante , na tentativa de ampliar as ações desenvolvidas pelos os órgãos comprometidos com a transformação significativa capaz de criar condições necessárias para se cultivar uma sociedade com inclusão social. Em um País , cujo modelo de desenvolvimento foi baseado no período colonial, que exclui uma grande parte da população, de ter acesso à escola ou nela permanecer, a inclusão educacional enfrenta grandes desafios no que se refere a apropriação da Historicidade de um povo que originou um País. A garantia de educação exige a promoção de políticas públicas que estejam comprometidas de conscientizar a afirmação de atores sociais poucos considerados. Diante da obrigatoriedade assegurada pela a lei 11.645 de 2008 que estabelece no Art. 26-A. que em todos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena (BRASIL, 2008) incluindo dessa forma no currículo , os conteúdos programáticos que relacionam diversos aspectos da história e da cultura que carateriza a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas sociais, econômicas e políticas, pertinentes à história do Brasil (BRASIL, 2008). Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira.(BRASIL, 2008). Buscamos , nesse trabalho analisar a inclusão dessa prática no cotidiano escolar, através do livro didático utilizado, a partir de como tais temáticas estão sendo inseridas na prática pedagógica, enfatizando a relevância de tal conceito na construção do ser social .

CULTURA AFRO - BRASILEIRA

Na construção do País , durante os três primeiros séculos , o Brasil utilizou o trabalho escravo. “Os primeiros africanos desembarcaram no Brasil no ano de 1538,presume-se que no final do século XVI , a população negra, já deveria somar cerca de 10.000 pessoas , 6.000 somente no Pernambuco e 3.000 na Bahia , o restante estava distribuída em colonias (MENDONÇA, 1973, p 80). “Estes negros eram trazidos à valor de mercadoria, transportados em porões de navios

ISSN: 2448-0495

negreiros , o que era bastante lucrativo, pois envolvia gerenciadores que tinham o cuidado de evitar prejuízos. Um dos países que se tornou um dos principais manipuladores dessa ação foi Portugal , pois era o mais beneficiado com a arrecadação de impostos, A fundação de Companhias , em 1649, passou a fiscalizar o tráfico negreiro , coordenadas pela coroa vigente , que mantinha sob domínio a entrada dos negros, aumentando a arrecadação de impostos , foram extintas em 1778, depois da queda de marques de Pombal."

Os negros trazidos em condições desumanas, tomavam consciência de que o seu sofrimento não tinha se extinguindo no desembargue, pelo o contrário iria ser continuo neste País, como explica Mattoso:

> " Vinha de longe após um mês , frequentemente dois meses de navegação, ou de mais perto , apos cabotagem perigosa e por vezes clandestina, o cativo é, de ordinário , desembarcado num estado de exaustão física e moral fácil de imaginar. Se vem do outro lado do oceano , sofreu o traumatismo psíquico da captura, as longas marchas as vezes necessarias parra tingir o porto. Foi posto a ferro e esperou talvez muito tempo a chegada dos " tumeiros " traficantes. Preso a bordo do navio , conheceu as rotas de uma dura navegação antes de ser desembarcado, mas morto do que vivo , em terra desconhecida e hostil. Se vem de mais perto seus sofrimentos não são menores , pois teve igualmente de separar se de amigos , talvez de também de parentes , deixar um tipo de vida ao qual se havia mais ou menos adaptado, para ser acorrentado e arrastado do desconhecido numa angústia somente igualada ao desgaste físico levado ao extremo pela viagem forçada a promiscuidade a bordo, a fome e a rudez agressiva dos seus condutores (MATTOSO, 2003, p. 65)

Quanto aos detalhes da escravidão no brasil, existe até hoje uma imprecisão, devido a todos os arquivos referentes a estes fatos históricos terem sido queimados no dia 13 de Maio de 1891, ordenados pelo o Ministério Público , dessa forma dados importantes referentes a vida dos negros foram completamente retiradas dos capítulos da nossa história. Sobre os negros que vieram para o Brasil, Santos afirma:

> "Os negros que vieram para o Brasil, eram retirados a força de diversas regiões do continente africano, principalmente da Costa Ocidental da África. Africanos de origem ,Banto, do Congo, e de Angola foram trazidos logo no começo da colonização, e foram espalhados pelas plantações do extenso território rural, que correspondia os estados do Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais, devido a extensão na faixa territorial desta provinciais, praticamente não havia comunicação entre esses grupos . Já os africanos de origem Sudanesa , os Gege do Daomê e o yorubas, também conhecidos como Nagô, desembarcaram no Brasil , já no ultimo período de escravidão e ficaram conectados nas regiões urbanas de Salvador e Recife , existia entre esses últimos povos uma comunicação".

ISSN: 2448-0495

A matriz Africana teve um papel importante na formação de uma cultura bastante rica, evidente na culinária , dança , religião, música e língua. Dessa forma desempenhando um papel importante na formação da identidade cultural do nosso País.

A LEI 10.639/2003

Na segunda metade d:o seculo XX, os movimentos sociais , tomam força através de revindicações , no intuito de melhorar o tratamento descriminatório, articulou-se , convenções ativistas a favor do legado da população negra, denunciando a desigualdade racial existente no Brasil, esses movimentos provocaram debates sobre a questão da diversidade e as diferenças culturais existente em nosso país, como também o profundo desconhecimento e ausência da História Africana no Brasil na educação de nível básico e superior.

> "Os currículos , programas, materiais e rituais pedagógicos privilegiam os valores europeus em detrimento dos valores de outros grupos etnico-raciais presentes na sociedade. Os valores desses grupos são, na maioria das vezes, ocultados ou apresentados de uma forma tal que coloque em conflito os valores dominantes. Em consequencia , as populações excluídas, podem vir a privilegiar os valores da historia e cultura oficial como os únicos a serem considerados , renegando os seus próprios valores , se o processo pedagógico , o seu cotidiano e a sua cultura, não favorecer-lhes a oportunidade de reflexão e reelaboração"(SILVA,2001,p16)

A partir dessa desvalorização , é que o movimento negro indica para a necessidade de diretrizes que orientem a formulação de projetos empenhados na valorização da cultura dos Afro-Brasileiro, articulação essa positiva na questão educacional no comprometimento com a difusão das relações étnico-raciais e do respeito com as diferenças existentes na sociedade que se idealiza uma educação democrática. Valorizar também é reconhecer , respeitar os processos históricos de resistência negra , desencadeados pelos os africanos escravizados no Brasil. E é a partir dessa busca de valorização que nasce a Lei 10.639/2003 alterando a Lei 9.394/1996 em 09 de Janeiro de 2003, quando o então Presidente da Republica Luiz Inácio Lula da Silva, finalmente entende a importância das lutas dos movimentos sociais negros no Brasil e da construção de um ensino democrático que incorpora a história de todos os povos que participam da construção do País. A referida Lei determina uma revisão dos currículos no intuito de atender as novas exigências, uma melhor qualificação dos professores e o seu constante aperfeiçoamento pedagógico, responsabilizando também o poder executivo. A Lei não trata apenas de introduzir os estudos

ISSN: 2448-0495

sobre a cultura afro, mais qualificar professores , para que possam explicar tais assuntos com a capacidade de um verdadeiro embasamento teórico.

> "Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).
> § 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).
> § 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).
> Art.. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de Novembro como Dia da Consciência Negra(Planalto,2003)"

Apesar disso , alguns professores ainda não estão preparados para lecionarem assuntos que diz respeito a cultura afro, já que por longos anos repassaram tais conhecimento de maneira diferente da realidade estava vinculada apenas ao período de escravidão , é preciso começar a entender a verdadeira historia desse povo e a sua contribuição para a construção do País, atraves a reforma curricular e dos projetos pedagógicos. Depois de estarem preparados os professores ja poderão ensinar para os alunos a importância de aceitar as diversas culturas existentes em nosso País , como afirma SILVA 2001:

> "...A diferença pode ser bela enriquecedora , que o diferente, o distinto étnico e outros não são desiguais, é fundamental na luta pela a cidadania plena. E um grande passo para a conquista da auto estima e cidadania dos descendentes de africanos que por possuírem a pele mais escura e os cabelos mais crespos, são denominados negros e são estigmatizados e excluídos." (SILVA,2001,P58)

Passados 12 anos , apos a promulgação da Lei e ainda permanece o desafio das escolas , professores , livros didáticos de colocar em pratica da maneira correta e eficaz , desprezando totalmente atitudes racistas , a implementação da lei proporciona o estudo da cultura afro - brasileira , muitas crianças já estão aprendendo sobre a história, e entendendo que se faz necessário respeitar as etnias e diversidades presentes no nosso convívio social. Dessa forma todas as iniciativas de movimentos sociais na luta contra o racismo, enfim foram recompensadas.

ISSN: 2448-0495

O LIVRO DIDÁTICO

No Brasil , o livro didático e controlado pelo estado através da legislação criada 1938, pelo decreto de Nº 8.469, dessa maneira, os livros didáticos são adotados com a autorização do Ministério da Educação. O livro didático deveria , conforme Rangel:

> "Contribuir efetivamente para consecução dos objetivos do ensino da língua materna tais como vêm definidos em documentos Oficiais , como os PCN 's Parâmetros Curriculares Nacional, assim é necessário que ele abstenha-se de preconceitos discriminatórios e , mais do que isso, seja capaz de combater a descriminação sempre que oportuno." (RAGEL ,2001,P13)

A função do livro didático é cumprir o papel de estimular a cidadania , evitando qualquer efeito contrário a qualquer tipo de preconceito e descriminação dentro ou fora da escola , porém de acordo com Silva:

> " O livro didático , de modo geral , omite o processo histórico cultural, o cotidiano e as experiências dos segmentos subalternos da sociedade , como o índio , o negro , a mulher e outros. Em relação ao segmento negro , sua quase total ausência nos livros e a sua rara presença de forma esteriotipada da sua identidade e auto- estima." (SILVA,P.47)

O livro didático é um dos recursos mais usados em sala de aula , é um instrumento pedagogico bastante difundido o que facilita à ação da classe dominante sobre isso Silva diz:

> "O livro didatico ainda é nos dias atuais um dos materias pedagogicos mais utilizados pelos professores, principalmente nas escolas onde na maioria das vezes , esse livro constitui-se na única fonte de leitura para os alunos oriundas das classes populares , também para o professor dessas escolas , onde os materiais pedagógicos são escassos e as salas repletas de alunos, o livro didático talvez seja um material que supre as dificuldades pedagógicas." (SILVA, 2001,P. 19)

A função do professor é ter a preocupação com a forma do conteúdo histórico é exposto nos livros didáticos , na medida em que possam contribuir para combater as abordagens incompletas e e das imagens dos afro - descendentes , para que isso não ocorra mais, é preciso cuidado com o livros didáticos trabalhados, principalmente nas series iniciais , já que nesta fase as crianças estão em processo de formação da identidade , bem como a sua formação social.

ISSN: 2448-0495

A PESQUISA

Para elaboração do trabalho foi organizado um processo de análise dos três livros didáticos.A instituição escolhida para realização da pesquisa trata-se da Escola de Educação Infantil Fundamental e Médio São Judas Tadeu, situada no bairro Novo no Centro em Camaragibe Recife Pernambuco, bairro de classe média. Para realização do trabalho foi analisado três livros didáticos do primeiro ano do ensino Fundamental I da referida escola,para fazer análise procuramos constantar com que frequencia são utilizadas imagens de afro-descentes , e qual tratamento é dado a cada um deles. O primeiro livro a ser analisado foi o da disciplina de linguagem cuja autoras são: Eliana almeida e Aninha Abreu.

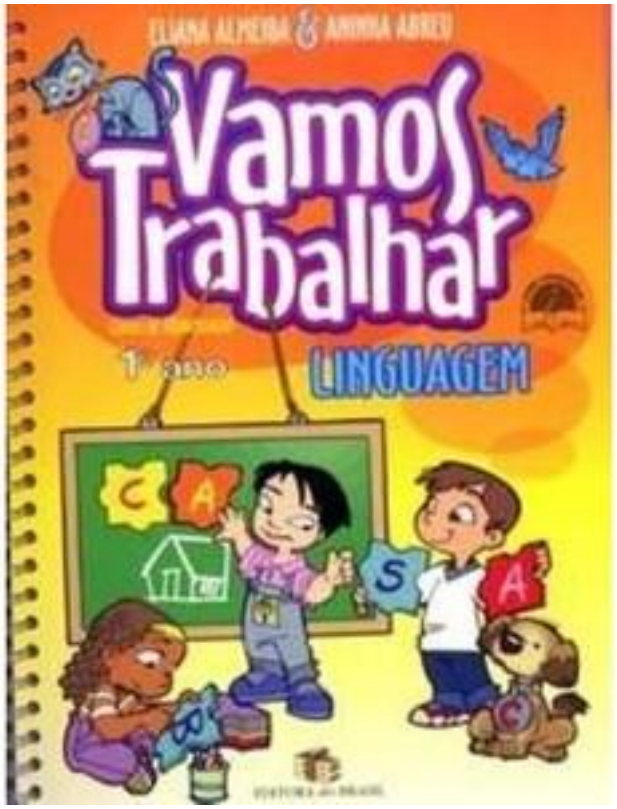
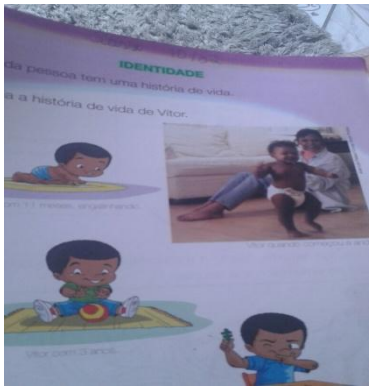


Figura 1: Capa do livro de Linguagem,Crianças de três etnias diferentes trabalhando em grupo.
Fonte:Vamos Trabalhar Linguagem – Editora do Brasil.

Na capa percebemos um personagem afro - descendente , um branco e outro oriental ,dessa forma percebemos a preocupação quanto ao conceito de inclusão das etnias, o trabalho em grupo para organização do ambiente.

ISSN: 2448-0495

Figura 2: Construção da identidade, família de afro-descendentes.



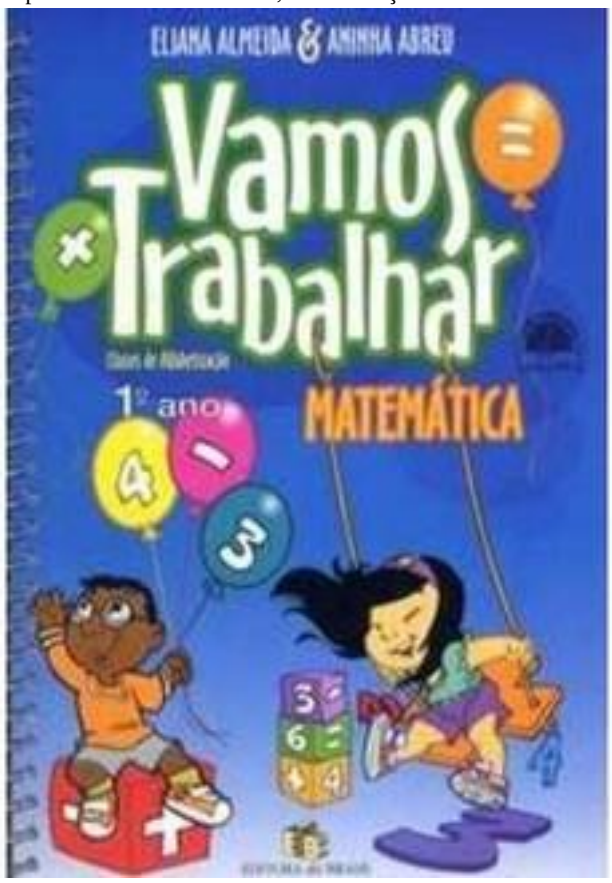
Fonte:Vamos trabalhar Linguagem-Editora do Brasil.

Na primeira página é trabalhado o conceito de identidade , onde todas as figuras são afro-desecentes , e dentro desse contexto , a prática pedagógica pode proporcionar a construção da identidade cultural, social e subjetiva , inserido a importância das relações sociais na costrução da nossa identidade. Aqui também é trabalhado o contexto familiar, já que há alguns anos , a família padrão colocada os livros, eram de pessoas brancas, em casas com estruturas razoaveis, e que geralmente a família de afro-descendentes estava ligadas mais ao quadro de pobreza do País. Na imagem , a mãe está sozinha com a criança, o que remete , ao debate da questão da produção independente, que de alguma maneira também é atingida nessa prática preconceituosa.

Segundo livro , é da disciplina de Matemática, onde na capa podemos observar duas crianças de diferentes etnias brincando , percebemos que , as autoras tem uma preocupação em deixar claro , na capa , e nas páginas que se seguem , a preocupação com as imagens , já que nessa fase , as crianças tem mais facilidade em leitura visual.Em todos os livros , existem muitas imagens de afro- descendentes e orientais, dessa forma trabalhando não só a inclusão da cultura negra,mais também , o conceito de inclusão social esta sendo inserido de forma didática para as crianças, a proposta é adequada , porém é necessario ,a consicentização do professor quanto ao material tão positivo, que pode fazer a diferença na prática pedagógica, sabendo -se que nao se deve , abraçar o livro didático como único material para uso em sala de aula, devemos sim , da o devido valor a temática da proposta que existe, porém não esquecer que de nada adianta um recursos se não temos professores conscientes do seu papel de educador.

ISSN: 2448-0495

Figura 3: Capa do livro de Matemática, duas crianças e etnias diferentes brincando.



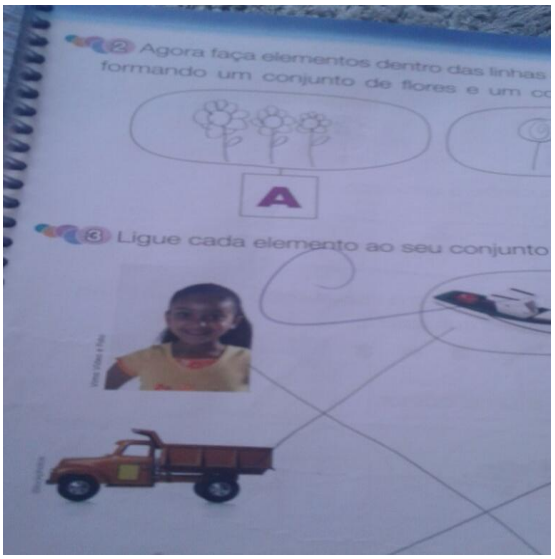


Figura 4: Atividades propostas**.**
Fonte: Vamos Trabalhar Matemática – Editora do Brasil.

ISSN: 2448-0495

O terceiro livro, trata-se da disciplina natureza e sociedade:

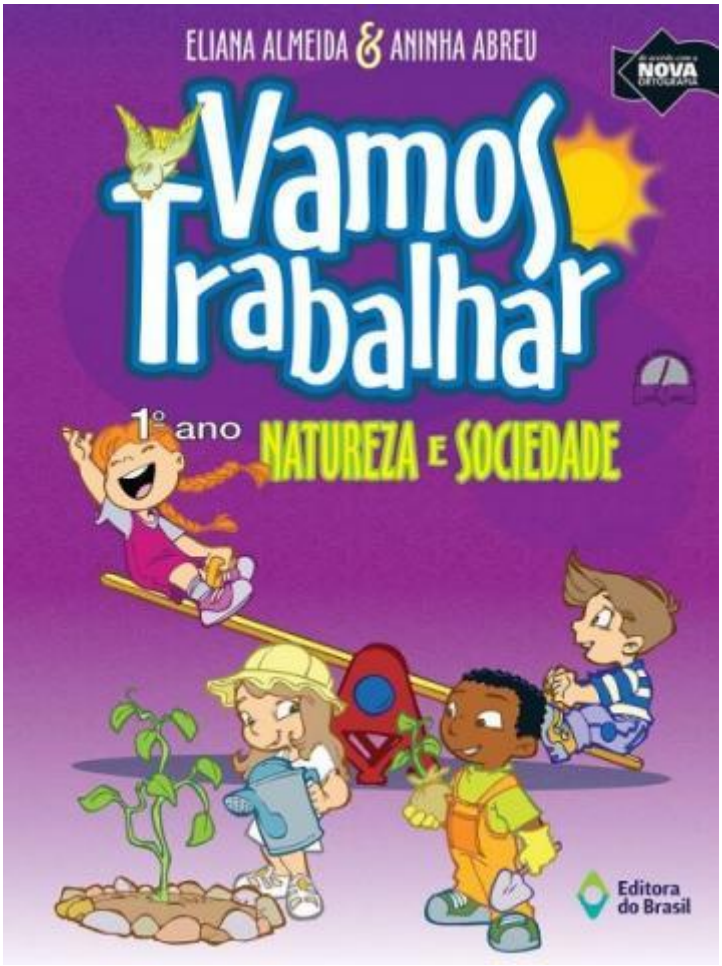
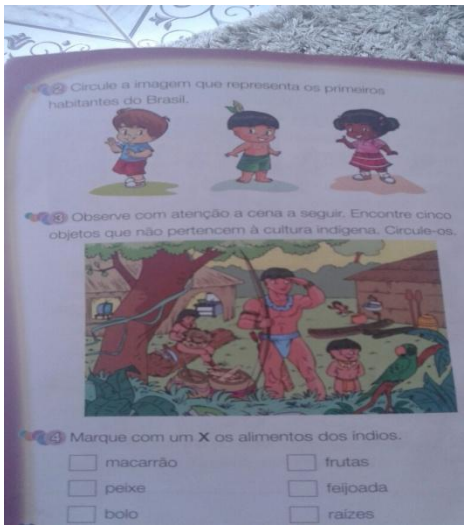


Figura 5: Crianças de etnias diferentes brincam.
Fonte: Vamos Trabalhar Natureza e Sociedade- editora do Brasil.

Figura 5: Uma figura branca, indio e afro-descendentes.

ISSN: 2448-0495



Fonte:Vamos trabalhar Natureza e Sociedade- editora do Brasil.

Durante a análise dos livros, foi possível identificar que a imagem do afro - descedentes , não está mais limitada dentro desse veículo de aprendizagem ,apenas como observador da história, ele esta participando da construção do conhecimento, baseando-se pelo o material didatico, enfatizando que a prática depende de atividades comum a todos, de for que possamassumir papeis sociais.

Como é possivel observar na análise dos livros didáticos apresentados , apesar de conterem ilustrações significativas de afro-descendentes , percebemos que poderia existir um empenho maior , quando falamos a respeito da história. As imagens existem , porém falta cotextualiza-laS , falta trabalhar a concientização da importância do afro – brasileiro , na construção do nosso País , como também despertar nos alunos a construção de valores diante das diferenças.

ISSN: 2448-0495

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desse trabalho despertou o interesse para estudar de forma aprofundada, sobre a temática abordada e como o profissional da educação, poderia contribuir para o reconhecimento e divulgação da cultura negra. Apesar dos esforços feitos por educadores, autores dos livros didáticos,campanhas publicitárias e mídia geral, a inclusão da valorização afro-descendente , ainda é um processo que devagar toma forma, não omitindo aqui , as causas já conquistadas, mais salientando o longo período necessário para atingi-las.É preciso a tomada de consciência , com medidas relevantes que desmitifique esse conceito de que o negro é um ser inferior , cabe a escola empenhar- se no sentido de fazer acontecer os conceitos plantados por figuras históricas que sacrificaram suas vidas pela a causa.Ao educador compete a prática pedagógica , o desempenho e a valorização da diversidade . Portanto cabe o compromisso de destacar e realizar o resgate cultural de um povo que teve a sua história violentada, cujas consequências ainda afligem de maneira considerável todos os afro- descendentes. Hoje contamos com Leis que asseguram os direitos, movimentos atuantes e grandiosos, militantes da luta contra o racismo e a discriminação.

A sociedade brasileira, mesmo que timidamente, começa despertar e a construir uma consciência em relação à cultura afro- Brasileira e a imfluência que exerce na construção da sociedade. Porém, o que ainda é possível perceber é que esse despertar necessita de incentivo para avançar no combate a essa discriminação presente na sociedade, apartir do ambiente escolar, objeto social formador de ideologia, está repleto de uma cruel realidade em que as diferenças étnico–culturais não são respeitadas, difundindo preconceitos e práticas racistas por todo o país. Toda forma de preconceito impede o indivíduo que a sofre de uma participação plena na vida cultural, o que engloba a dimensão escolar,a presença de formas de discriminação e práticas racistas apresentadas explicitamente em algumas páginas do livros , contribuindo para uma visão preconceituosa e essas ações atuam de maneira agressiva contra os grupos ou indivíduos que as sofrem, deixando marcas profundas, na maioria das vezes, em cidadãos em formação, como crianças e adolescentes no contexto escolar. O que não é possível admitir, é a omissão de uma discussão sobre a presença e influência na costrução da História do País sendo difundida em sala de aula através do livro didático; afinal, as pessoas necessitam ser educadas para respeitar umas as outras com suas diferenças; é preciso começar a mudar, e nada melhor do que iniciar por aquele que exerce papel fundamental de difusor do conhecimento no cotidiano escolar: o *livro didático*.

ISSN: 2448-0495

REFERÊNCIAS

BRASIL**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Diário Oficial da União. Brasília: 1996.

BRASIL. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008. Diário Oficial da União. Brasília: 2008.

MATTOSO**,** K de Q**. Ser escravo no Brasil ,** São Paulo, Brasiliense, 2003,p. 65**.**

MENDONÇA,Renato**, A Influência Africana no Português do Brasil.**Rio de Janeiro: Civilização Brasileira /INL,1973.(Retrato do Brasil,63)

SANTOS,Juana Elbin dos .**Os nagôs e a morte**. São Paulo, 1975, P 86)

SILVA,Ana Celia da. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didatico.** Salvador: EDUFBA, 2001 P 14;16;19;47;51;58.

RANGEL,Egon.Livro **Didatico de Lingua Portuguesa: o retorno do recalcado**: In:DIONISIO, Ângela paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora(orgs).**O livro didático de Português : Múltiplos Olhares**. Rio, de Janeiro: Lucena, 2001,P. 7-14.

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

CONHECENDO A REALIDADE SOCIOECONÔMICA E A ETNIA DOS PRATICANTES DE CAPOEIRA DO GRUPO MUZENZA, DA CIDADE DE BARBALHA-CE

Adelaide Gonçalves de Lima
Nilene Matos Trigueiro
Instituto Federal do Ceará, Campus Juazeiro do Norte
nilene@ifce.edu.br, adelaide102014@gmail.com

RESUMO:

Seria a capoeira uma prática vivenciada apenas por pessoas de condição social desfavorecida? Quem são, atualmente, os praticantes dessa modalidade de luta afro-brasileira? Seriam seus praticantes predominantemente sujeitos de pele negra? Diante da questão que se apresenta, o presente estudo tem por finalidade investigar quem são os praticantes do grupo Muzenza de Capoeira, localizado na cidade de Barbalha, sua condição socioeconômica, e como esses sujeitos se reconhecem em relação a seu pertencimento étnico. Para elucidar o problema, o trabalho traz em seu bojo os respectivos objetivos específicos: Identificar qual a realidade socioeconômica dos praticantes de capoeira e os motivos que os levam a praticar essa manifestação corporal; identificar o perfil sócioeconômico dos praticantes de capoeira do grupo Muzenza, bem como seu reconhecimento enquanto a etnia a que pertencem. Trata-se de uma pesquisa qualitativa descritiva, que utilizará como instrumento para coleta de dados questionários e entrevistas semiestruturadas, com uma amostra representativa de praticantes do grupo Muzenza de Barbalha.

Palavras-chave: Capoeira, grupo Muzenza de Capoeira, Barbalha.

ISSN: 2448-0495

INTRODUÇÃO

O presente estudo buscou conhecer os praticantes de capoeira do grupo Muzenza de Capoeira da cidade Barbalha, localizada no estado do Ceará, sua condição socioeconômica, sua etnia, bem como, o motivo da seleção desta manifestação como possibilidade de vivência corporal.

Praticada primeiramente no século XIX por pessoas em condições sociais desfavorecidas,negros e escravos, a capoeira foi muito discriminada, era apontado como malandro aqueles que fossem flagrados em atos de capoeiragem. Essa abordagem negativa da capoeira provinha da abolição da escravatura, quando os negros ficaram sem ter para onde ir, então começaram a se marginalizar unindo-se para pratica-la nas ruas das cidades.

Em 1930, a capoeira ganha uma nova abordagem pela sociedade brasileira, sua prática é permitida e ela passa, de acordo com Ricardo Lucena (), de coisa de negros aos cuidados de brancos, com a criação das academias de capoeira e em especial da academia de Mestre Bimba em Salvador, no estado da Bahia.

Diante das modificações sofridas pela capoeira desde a sua criação, tanto no que concerne ao perfil dos praticantes, de negros forros a brancos estudantes de medicina, surge o questão de procurar conhecer quem são praticantes de capoeira da contemporaneidade. Partindo das seguintes questões que se apresentam como relevantes no estudo da capoeira no Cariri: Seria a capoeira uma prática, ainda hoje, vivenciada apenas por pessoas de condição social desfavorecida? Seriam seus praticantes predominantemente sujeitos de pele negra? O que os motivou a procurar esta prática corporal e quem seriam, atualmente, os praticantes dessa modalidade de luta afro-brasileira? E como eles se reconhecem no que concerne a sua etnia?

Para elucidar o problema, o trabalho traz em seu bojo os respectivos objetivos específicos: Identificar a realidade socioeconômica dos praticantes de capoeira e os motivos que os levam a praticar essa manifestação corporal; conhecer o perfil socioeconômico dos praticantes de capoeira do grupo Muzenza de Capoeira, bem como seu reconhecimento enquanto a etnia a que pertencem.

O interesse por essa temática partiu da experiência vivenciada na disciplina de lutas do curso de Licenciatura em Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, *campus* Juazeiro do Norte, onde foi despertada a curiosidade para pesquisar aspectos motivacionais da prática da capoeira.

ISSN: 2448-0495

O respectivo estudo é movido pelo interesse expresso de identificar quem são os praticantes de capoeira na contemporaneidade, intencionando conhecer a realidade socioeconômica, a etnia e as motivações que os levaram a praticara capoeira no grupo Muzenza de Capoeira.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa descritiva. Essa escolha deu-se por reconhecer que esse método de pesquisa é capaz de responder a questões muito particulares, apontando para uma realidade que não pode ser quantificada (MINAYO, 1994).

A pesquisa pretende realizar uma análise-crítica sobre a realidade socioeconômica dos praticantes de capoeira do grupo Muzenza com base em históricos e em questionamentos com o grupo.

Para que o referencial teórico pudesse caminhar de forma lógica viu-se a importância de fazer leituras de bibliografias que abordassem o assunto, pois desta forma há uma obtenção de conhecimentos que podem ser explorados no decorrer da pesquisa para que ocorra um aprendizado. Parte-se de produções de autores como: Capoeira (1998, 2010), Areas (1996) e Chiavenato (2012?), que falam respectivamente do histórico da capoeira e do negro.

Serão realizadas entrevistas estruturadas com os integrantes do grupo que serão aplicadas individualmente que vão de encontro a questões como as classe social, etnia e motivação.

Para a realização da pesquisa será solicitada a autorização dos professores e alunos para fazer alguns questionamentos concernentes ao estudo. Após a autorização dos envolvidos as entrevistas serão realizadas. A coleta de dados realizar-se-á em contato direto com os integrantes do grupo Muzenza de Capoeira e desta forma analisada e interpretada às respostas dos questionários.

A ORIGEM DA CAPOEIRA A PARTIR DO POVO QUE A CRIOU: UMA BREVE DISCUSSÃO SOBRE A QUESTÃO DO NEGRO NO BRASIL

Neste momento o texto realiza uma breve explanação acerca do tratamento destinado ao negro no Brasil, no período da escravidão que iniciou-se no século XVI, indo até o século XIX, precisamente no ano de 1888. A escolha por tratar essa temática parte da crença da autora que, apenas conhecendo a realidade enfrentada pelos negros no Brasil, antes da criação da capoeira e

ISSN: 2448-0495

durante o desenvolvimento desta, pode-se compreender o que os impulsionou a desenvolver um "objeto" de luta contra a opressão sofrida por esse povo durante séculos no Brasil.

Segundo Chiavenato (2012), os negros chegavam do Brasil trazidos da África, transportados em navios em péssimas condições, posto que a quantidade de sujeitos transportados era superior a quantidade suportada pelas naus. Como se fosse carga de animais, o negro viajava sem nenhum conforto. O tratamento recebido nos navios era sádico, não havia condições nem de se mexer, a água para o consumo era escassa e não era suficiente para todos, por isso muitos acabavam morrendo de fome, sede e doenças infectocontagiosas.

> Viajando em condições precárias de higiene e alimentação, os africanos contraiam moléstias que se transformavam em epidemias. Autores da época contam que os negros amontoados nos porões infectos – onde não entrava luz – tinham que defecar onde estivessem: no geral, era impossível mover-se. Viajando durante os 120 dias das primeiras travessias e os 20 ou 30 (dos séculos XVI ao XIX), sentados ou deitados em cima de fezes, urina e vômitos. (CHIAVENATO, 2012, p. 103).

A Coroa Portuguesa era a principal responsável pelo comércio de negros e por tabelar os preços dos negros, com isso lucrando duas vezes mais com a venda dos negros, pois os lucros obtidos com o tráfico negreiro eram de inteiro encargo da Coroa que cada vez mais embolsavam com esse comércio. (CHIAVENATO, 2012).

O negro era verdadeiramente tratado como mercadoria, era exposto em lojas com preços acima dos que já haviam sido pagos pelo dono da loja, a fim de obter lucros com a sua venda, mesmo com todos esses juros colocados na venda dos negros, a procura não cessava, pois ter um escravo significava ter uma mão de obra gratuita, e todos queriam usufruir deste bem.

> Um pouco recuperados das agruras da viagem, os africanos eram exibidos em lojas dos comerciantes escravistas, amarrados uns aos outros. Às vezes eram tantos os negros que a "mercadoria" vazava para as ruas, ficando exposta à curiosidade dos compradores. Eram examinados como animais: apalpados, dedos enfiando-se pelas bocas, procurando os dentes para adivinhar a idade ou conferir se o vendedor não mentia. Os órgãos sexuais eram cuidadosamente inspecionados, as mulheres tendo os seios manipulados e os genitais escancarados para a avaliação de sua qualidade erótica ou como "parideiras". (CHIAVENATO, 2012, p. 103).

Passando por todo esse constrangimento, o negro finalmente era comprado e submetido ao trabalho escravo, em situações de risco como na mineração, onde a 85% do morria devido às condições de vida e trabalho, morriam sufocados ou soterrados. Aqueles que não eram submetidos

ISSN: 2448-0495

ao trabalho nas minas eram encaminhados para os engenhos ou canaviais (CHIAVENATO, 2012).

Os escravos, além de trabalhador, representavam um investimento, por isso eram explorados ao máximo. Quando os engenhos não estavam moendo trabalhavam 12 horas por dia no campo, com pequeno intervalo para o almoço. Depois (ou antes) eram explorados mais 4 ou 6 horas, totalizando 14 ou 18 horas de trabalho. Deslocavam-se do campo às olarias da fazenda, para amassar barro com os pés, fabricar telhas e tijolos, ou os moinhos, onde fabricavam farinha de mandioca, ou cortavam lenha, consertavam a casa-grande, às vezes até a meia noite. (CHIAVENATO, 2012)

O negro vivia apenas para servir, não tinha vez e nem voz apenas função de trabalhar incansavelmente até não suportar mais e morrer por consequências de maus tratos e falta de assistência com sua saúde, alimentação e moradia eram uma condição de vida desprezível que a cada dia consumia o seu potencial.

A capoeira surgiu da necessidade de liberdade, dignidade e sobrevivência dos africanos que foram trazidos para o Brasil para serem escravizados, tratados como peças, os negros eram medidos e pesados, uma forma inumana de trata-los. Não se vendia um escravo, e sim uma peça, e a partir de 1660, uma peça equivalia a 1,75 metros de negros e o valor do negro era medido pelos músculos, idade, dentes, sexo, saúde, aspecto geral, uma peça teria variação de 1,85 a 1,60 metros, dependendo do estado do lote (CHIAVENATO, 2012).

Com grande aumento dos negros traficados, eles passaram a ser vendidos em toneladas, muitas vezes três negros representavam uma tonelada, pois não se tratava do peso dos negros e sim da capacidade de carga que eles ocupavam nos navios para serem transportados (CHIAVENATO, 2012).

Os negros eram pesados e medidos. Eram tratados como “peças da África”, chamados de “sopro de vida” e “fôlegos vivos”. A forma de comercializá-los denuncia o processo.

> [...] Ao contrário do que fala um dos modernos ideólogos da escravidão, Gilberto Freire, nada aqui chegou a “adocicar-se em transigências” para o escravo negro. Tudo foi sangue e chibata sempre. Jogado nas senzalas imundas, dormindo no chão ou arranjando-se em cima de folhas, trabalhando de 14 a 18 horas por dia, indo ao tronco pelas menores falta, a vida dos escravos é uma crônica de crueldades, a que não faltam às manifestações sádicas dos seus senhores e sinhazinhas. (CHIAVENATO, 2012, p. 107).

ISSN: 2448-0495

Após discutir brevemente sobre a situação do negro no Brasil no período da escravidão, o artigo prossegue com a explanação acerca da história da capoeira, tratando questões como: o surgimento desta prática, principais envolvidos, algumas questões político-sociais que envolveram a capoeira no período da escravidão e libertação dos escravos, entre outras.

DOS MAUS TRATOS A REBELIÃO: A CRIAÇÃO DA CAPOEIRA

Conforme Areias (2010), os negros sentindo-se impotentes diante de tantos preconceitos, começaram a criar maneiras de se libertar de tanto sofrimento e submissão, motivados pela tendência natural de conservar sua vida, os escravos descobrem em seu corpo a possibilidade de defesa.

A capoeira nasce de uma mistura de diversas lutas, dança ritual e instrumentos musicais vindos de várias partes da África, mistura realizada em solo brasileiro, durante o regime da escravidão, provavelmente em Salvador e no Recôncavo Baiano durante o século XIX. Sobrevivendo a perseguições dos poderosos, mesclando-se de várias formas e disfarçada como dança para não atrair a atenção dos senhores para continuar sobrevivendo.

Com a chegada de D. João VI ao Brasil, o governo percebeu que teria que destruir a cultura do povo para domina-lo e "reconquista-lo" e a capoeira passou a ser criminalizada e proibida por lei no primeiro Código Penal da República, Capítulo XII, artigo 406, em 1890.

Gradativamente a presença da capoeira é constatada nos registros policiais e processos jurídicos após 1808, com a chegada da Corte Portuguesa, D. João VI criou a Intendência Geral de Polícia da Corte do Estado do Brasil, iniciando grandes modificações no sistema policial (SOARES, 2002 apud LUSSAC, TUBINO, 2009, p. 8)

Mas não foi apenas esses documentos que registraram a capoeira, os estrangeiros são também importantes para reconstituir as tradição da sociedade naquele período. Rugendas, em 1835 ao visitar o Brasil fez a primeira descrição detalhada da capoeira, em textos e gravuras.

Um dos fatores que refletiu na capoeira foi a proibição dos batuques que era tido como todas e quaisquer manifestações negras, que se expressavam da união da percussão com a dança (candomblé, samba, capoeiras e outras danças e folguedos negros) e a capoeira se utilizava de batuques na hora da sua prática. O batuque possuía uma importância muito grande na vida dos negros, pois representava o único momento em que os negros se divertiam, tocavam e dançavam com disposição, era como se naquele momento eles pudessem relaxar e esquecer a sua dura vida e conseguir recuperar suas forças para poder continuar vivendo.

ISSN: 2448-0495

A resistência do negro contra a proibição dos batuques era tremenda e a busca pela proibição veio da elite, que dizia sentir-se perturbada por conta do barulho e desordem e a falta de moral dos negros que causava desrespeito a moral e bons costumes da sociedade, foi então que aconteceu a primeira tentativa de proibir os batuques. Mesmo com as constantes reclamações da elite diante de seus governantes para acabarem de vez com os batuques, os batuqueiros continuaram fazendo suas batucadas.

A capoeira foi criada pelos africanos após serem escravizados no Brasil, foi uma forma que encontraram para obter um potencial de defesa contra os ataques dos brancos e policiais, ela foi treinada como forma de dança e divertimento para não atrair a atenção dos senhores "donos" de escravos (CAPOEIRA, 2010). Ela surge da união de diversas lutas, danças, rituais e outros instrumentos vindos da África, como uma modalidade de luta que movimenta todo o corpo, sendo desenvolvida, pela necessidade de liberdade dos negros africanos.

A preocupação com essa prática, pelos dirigentes da sociedade iniciou-se a partir de 1824,quando as manifestações tornaram-se mais intensas e violentas nas ruas de cidades portuárias como Rio de Janeiro, Recife e Salvador. A punição para escravos que a praticassem se tornou mais brutal: além de trezentas chibatadas (em alguns casos mortais), os praticantes eram enviados por três meses para trabalhos forçados no dique da Ilha das Cobras, ou na estrada de Tijuca Capital do Império.

Conforme Torres e Santo, (2011 p. 15), o dia 17 de novembro de 1832 representou um duro golpe para a capoeira e seus praticantes. Nesta data, foi definitivamente proibido o jogo, e daí em diante, até o ano de 1834, foram intensificando as penalidades para os negros que fossem encontrados armados ou jogando capoeira.

Nesse período a condição de vida do negro era bastante precária e sua participação política na sociedade era inexistente, a revolta e as atividades de desordem eram as únicas formas encontradas para expressar sua insatisfação contra a condição social em que viviam, por isso, atitudes como assaltos a fazendas, morte dos senhores, incêndio nos engenhos e acobertar fuga a outros escravos para que se juntassem aos quilombolas[314] tornaram-se presentes na vida das cidades.

[314]Negros de várias nacionalidades fugiam e refugiavam-se no mato em comunidades conhecidas como quilombos, no intuito de lutar pela defesa de sua liberdade. Os quilombos ensinavam que era melhor lutar que viver escravizado em cativeiros. A preocupação dos senhores com os quilombos eram imensa, pois com a ajuda dos negros que estavam nos quilombos outros negros fugiam das fazendas em busca da liberdade, o que provocava mais prejuízo para os senhores.

ISSN: 2448-0495

Com a libertação dos escravos através da Lei Áurea, em 1888, os negros passaram a circular livremente pelas ruas, e não poderiam ser agredidos mais pelos senhores de escravos, pois acarretaria em descumprimento desta lei. Gerando um grande ressentimento nos fazendeiros e donos de escravos em terem perdidas suas propriedades sem terem sido ressarcidos e dos republicanos revoltados com a construção da imagem de "Isabel Redentora".

O negro liberto e sem trabalho começou a procurar maneiras para conseguir dinheiro para o seu sustento, e para isso utilizou a capoeira, fazendo o jogo em praça pública com o intuito de receber dinheiro.

A capoeira começou a ser vista de forma marginalizada depois da abolição da escravatura, conquista tão sonhada pelos negros, mas que deixou marcas e gerou grandes dificuldades econômicas em suas vidas. Não havia emprego para todos, e sem ter onde extrair o seu sustento, os negros capoeiristas começaram a se apresentar em praças com suas manifestações de capoeira em troca de dinheiro para a sobrevivência, mas o que conseguiam era pouco para manter-se (AREAS, 1996).

Diante das necessidades sociais, os capoeiras formaram as maltas, dois ou três negros uniam-se para realizar roubos, furtos e conflitos em comícios políticos, passando a ser temidos pela sociedade, taxados de marginais, sua fama aumentava a ponto ser proibida a prática da capoeira. Cabe ressaltar que, as maltas foram encontradas apenas na cidade do Rio de Janeiro e dentre as maltas mais conhecidas estavam os nagoas e guaiamuns.

Depois de todo o preconceito sofrido, a capoeira passou a ter uma outra abordagem, Getúlio Vargas, presidente do Brasil, permitiu à sua prática na década de 1930, tornando-se uma atividade vigiada e realizada somente em locais fechados, com o intuito de preparar sujeitos para o trabalho (CAPOEIRA, 2010). Esta atitude de Vargas contribuiu para uma visão menos preconceituosa e diante desse contexto de mudanças, Mestre Bimba abre a sua academia, despertando o interesse de diversas classes sociais, tanto da classe média, como da burguesia de Salvador deixando de ser uma prática restrita a negros e pobres (CAPOEIRA, 2010).

A capoeira enfrentou várias dificuldades desde o seu surgimento, contudo sobreviveu a todas elas e até hoje tem a sua prática garantida legalmente e realizada por muitas pessoas em todos os lugares do Brasil e do mundo, conseguindo inclusive a sua aceitação nos currículos escolares.

ISSN: 2448-0495

No próximo tópico foi realizada uma descrição do grupo Muzenza de Capoeira objeto de estudo do respectivo trabalho, no intuito de situar o leitor foram destacadas questões como: o histórico, principais mestres e a perspectiva de ensino.

GRUPO MUZENZA DE CAPOEIRA

O Grupo Muzenza de Capoeira, foi fundado em 5 de maio de 1972, na cidade do Rio de Janeiro, tendo como fundador Paulo Sérgio da Silva (Mestre Paulão), oriundo do grupo Capoarte de Obaluaê do Mestre Mintirinha (Luís Américo da Silva). Em outubro de 1975, chega a Curitiba, no estado do Paraná, Mestre Burguês (Antônio Carlos de Menezes), que depois de lecionar nos bairros do Méier e Madureira, no Rio de Janeiro, decide fundar mais um núcleo do Grupo Muzenza no Sul do Brasil.

Implantando e desenvolvendo uma metodologia e uma filosofia própria, voltada para as raízes da capoeira, tendo introduzido essa modalidade em clubes, quartéis, escolas, academias, comunidades carentes e comunidades negras. Mais de 15.000 alunos, já passaram pelo Grupo Muzenza de Curitiba, e hoje o Grupo se faz presente em 26 estados brasileiros, e 35 países, buscando sempre os fundamentos e as raízes da capoeira através de muita pesquisa.

Desde 1975, o grupo passou a ser presidido pelo Mestre Burguês com a proposta de desenvolver um trabalho de capoeira, essencialmente como arte/luta, mas dando condições aos praticantes de se identificarem com os vários seguimentos existentes na capoeira.

O grupo Muzenza apresenta uma proposta pedagógica que engloba a capoeira como: luta, arte, ritmo, poesia, cultura, desporto, profissão e filosofia de vida. Permitindo que cada aluno se identifique com uma dessas vertentes. Todavia, a principal proposta do é a capoeira como luta, o desenvolvimento de uma metodologia e filosofia própria, nunca esquecendo de buscar as raízes da capoeira através de muita pesquisa, procurando preservar, as manifestações de Capoeira Angola e Regional, bem como o respeito e valorização ao verdadeiro Mestre (MUZENZA, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por tratar-se de um estudo em andamento, fruto de leituras que objetivam transformar-se em um trabalho monográfico, o presente artigo não possui conclusões sobre a realidade da

ISSN: 2448-0495

capoeira na cidade de Barbalha. Neste primeiro momento a autora tem realizado incursões sobre a bibliografia que a embasará na construção de sua monografia.

REFERÊNCIAS

ABREU, Frederico José, **A Repressão a Capoeira.** In: **Revistas Textos do Brasil**, Ministério das Relações Exteriores: s/d, n. 14. Disponível em: http://dc.itamaraty.gov.br/publicacoes/textos-do-brasil-14. Acesso em: 18 jan. 2015.

AREIAS, Almir das. **O que é Capoeira.** Coleção Primeiros Passos,São Paulo:Editora brasileira, 1996.

CAPOEIRA, Nestor, **Capoeira os Fundamentos da Malícia, Nestor Capoeira.** 4ª ed – Rio de Janeiro: Record, 1992

CAPOEIRA, Nestor, **Capoeira pequeno manual do jogador, Nestor Capoeira.** 9ª ed. - Rio de Janeiro: Record, 2010

CHIAVENATO, Júlio José, **O Negro no Brasil**. 1ªed, São Paulo: Cortez, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Et all. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Editora Vozes. 23 Ed. Rio de Janeiro, 1994.

MUZENZA. **Grupo Muzenza de Capoeira**. Disponível em: http://capoeiramuzenza.webnode.com.br/grupo-muzenza/historia-do-grupo/. Acesso em: 06 maio 2015.

SOARES, Carlos Eugênio Líbano. **A guarda Negra: A capoeira no Palco da Política.** In: **Revistas Textos do Brasil**, Ministério das Relações Exteriores: s/d, n. 14. Disponível em: http://dc.itamaraty.gov.br/publicacoes/textos-do-brasil-14. Acesso em: 18 jan. 2015.

SOAZA, Edilson Fernandes. **Entre o Fogo e o Vento: As práticas de Batuques e o Controle das Emoções**. Tese (Doutorado), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, 1998.

TORRES, José Augusto Maciel; SANTOS, Carlos Alberto Conceição dos. **Capoeira Arte Marcial Brasileira**. São Paulo: On Line , 2011.

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

IMPLATAÇÃO DE FOSSA VERDE NA COMUNIDADE QUILOMBOLA NA SERRA DO EVARISTO DE BATURITÉ-CE

Marcio Pietro Moreira Pessoa Teixeira e Silva IFCE pietro_xd@hotmail.com
Felipe Wagner da Cruz Chaves IFCE hanekk@gmail.com
Anna Erika Ferreira Lima IFCE annaerikaufc@yahoo.com.br

RESUMO:

Ações sustentáveis e de gestão ambiental, são o grande desafio do novo milênio. Os anos de degradação do meio ambiente, desencadeados com a Revolução Industrial, geraram fortes impactos para o planeta. Os processos industriais de produção que incentivam o consumo compulsivo são contrários à ideia de viver de uma forma sustentável, utilizando os recursos de forma consciente e equilibrada. O uso desenfreado dos recursos naturais causou também demasiados problemas de cunho socioambiental afetando diretamente a vida dos seres humanos. Portanto, medidas ecológicas devem ser implantadas com vistas à conservação dos recursos naturais. A implantação da Fosse Verde na comunidade tradicional do Quilombo da Serra do Evaristo-Baturité - CE é uma ação sustentável, que transcende a preservação ambiental se preocupando, também, com os aspectos socioculturais das populações tradicionais da região um vez que incentiva o desenvolvimento de estratégias de segurança alimentar e nutricional, bem como de soberania alimentar, posto que a possibilidade de ter um espaço para o plantio de verduras, legumes e frutos da área onde a mesma está sendo implantada, permitirá a escolha por alimentos apreciados pelos moradores. Tal pesquisa constitui uma alternativa sustentável, para essa comunidade em situação de vulnerabilidade, e uma alternativa para a destinação adequada dos resíduos líquidos, que contaminariam o lençol freático, o solo e os espelhos d'agua do quilombo. Para efetivação dessa pesquisa-ação, foram fundamentais os estudos de gestão ambiental e, especificamente, do processo de implantação de uma fossa verde e suas especificidades, dado o fato de existirem metodologias diversas para sua construção. . Assim, atualmente a pesquisa encontra-se no na fase de levantamento bibliográfico, formação dos bolsistas para a consecução da fossa no quilombo e diagnóstico da área onde a alternativa sustentável será implantada. Nesse contexto foi apresentada às famílias quilombolas a proposta, havendo aceitabilidade, e através de editais de pesquisa e extensão do IFCE foi iniciada sua execução em julho de 2015.

Palavras- chaves: Gestão Ambiental. Sustentabilidade. Comunidades tradicionais. Permacultura. Fossa Verde.

ISSN: 2448-0495

INTRODUÇÃO

As comunidades quilombolas em geral enfrentam vários desafios, desde a luta para reconhecimento e subsequentemente a demarcação de suas terras, a obtenção dos recursos básicos para sua subsistência, destinação dos seus resíduos entre outros, e a comunidade quilombola da serra do Evaristo não é diferente, devido a sua localização de difícil acesso, encontra uma serie de dificuldades no desenvolvimento do bem estar de seus integrantes, por outro lado a permacultura, visa otimizar os processos humanos minificando os processos naturais para uma melhor eficácia e menor impacto ambiental, em uma de suas técnicas de manuseio da agua negra consiste na biorremediação vegetal ou fossa verde, que abrange tanto o tratamento dos resíduos fisiológicos domiciliar, como na geração de alimento e assim contribuindo para a soberania alimentar da comunidade, algo que ajudaria na sustentabilidade da comunidade e na melhoria da qualidade de vida dos que ali vivem.

Nesse contexto, a presente pesquisa, teve como objetivo estabelecer uma discussão teórica que subsidiará a execução da construção de uma fossa verde na Comunidade Quilombola da Serra do Evaristo a fim de ajudar a comunidade a resolver problemas relacionados ao tratamento sanitário e a geração de alimentos.

COMUNIDADES QUILOMBOLAS

As comunidades quilombolas são as comunidades que hoje abrigam os descendentes dos antigos quilombos nos tempo de escravidão. Os quilombos constituíram-se em locais de refúgio dos escravos africanos e afrodescendentes em todo o continente americano. Eram entendidos pelo Conselho Ultramarino do governo português em 1740 como todo "agrupamento de negros fugidos que passe de cinco, ainda que não tenham ranchos levantados em parte despovoada nem se achem pilões neles". Entretanto, no Brasil era comum que nos quilombos houvessem uma população indígena e branca, embora se tratasse de minoria, não deixou de ajudar com a miscigenação dentro da comunidade. De todas as formas se considera hoje um conceito de etnia cultural ao invés de racial, sendo a auto-declaração um dos principais fatores de consideração.

As comunidades quilombolas tem um largo historial de resistência embora seu aparecimento esteja relacionado simplesmente a subsistência, refugiados do sistema colonial se

ISSN: 2448-0495

uniam das mais diferentes formas para coexistir, negros, índios e brancos(pobres), habitavam determinado locais normalmente de difícil acesso nos quais devido as diferentes influências não tinham costumes ou modo de organização padronizados, e sim cada quilombo se organizava a sua forma. De todas as formas eram em sua maioria praticamente ignorados pelo estado, salvo alguns casos como o do famoso Quilombo dos Palmares.

Características comum entre as comunidades quilombolas era a auto suficiência, embora essa auto suficiência parece um tanto precária, fome não parece ser algo incomum, praticavam o cultivo de subsistência, criação de animais e relação muito próxima com a natureza, nesse sentido as técnicas de permacultura, nesse caso a fossa verde não parece em nenhum momento entrar em conflito com algum aspecto cultural, já que acreditamos que é solução para 2 problemas que enfrentam essas comunidade , o tratamento de seus resíduos e a produção de alimento.

Hoje, 2.431 comunidades quilombolas estão homologas pelo governo federal. Outras 330 ainda aguardam decisão federal, e mais 21 estão para ser oficializadas (2015). A homologação da terra pelo governo, contudo, não garante a melhoria da qualidade de vida dentro das áreas quilombolas. Segundo o levantamento do Ministério do Desenvolvimento Social[315] MDS, mais de 60% das lideranças quilombolas afirmam que não ocorreram alterações positivas em relação à infraestrutura de água e esgoto após a titulação do território. Além disso, constatou-se que apenas 5% dos domicílios tinham acesso a esgoto sanitário e menos de uma em cada dez casas contava com coleta de lixo. Revelou se também que 55,6% dos adultos residentes em comunidades quilombolas vivem com fome ou sob o risco de inanição. A mesma realidade, embora em números um pouco menores, se reproduz na população infantil, na qual 41,1% das crianças e adolescentes quilombolas está sob esta condição.

A comunidade quilombola da serra do Evaristo esta composta por 103 famílias habitam o local situado a aproximadamente a 4km do centro de Baturité. O acesso à comunidade é dado por vias de chão batido e pedras soltas, e em estações chuvosas é quase impraticável a chegada até lá.

Embora haja uma família com sobrenome Evaristo, se desconhece se houve uma figura central chamada Evaristo que tenha prestado seu nome para a família e consequentemente a serra. Na região foram encontrados potes funerários com restos mortais humanos que também se desconhece sua origem, há boatos que são de indígenas da região que antecederam a comunidade

315Relatório divulgado pelo Ministério do Desenvolvimento Social (MDS)

ISSN: 2448-0495

no local. A principal atividade econômica realizada é a agricultura de caráter familiar e criação de galinhas e caprinos.

PERMACULTURA

Nosso planeta é um conjunto de sistemas complexos, interdependentes e em processo de evolução e que ainda não possuímos o completo conhecimento a respeito, mas com o conhecimento que temos sobre a terra, ao observar seus processos podemos identificar e inclusive copiar seus designs, utilizar seus matérias, gerir a terra para que se possa ali manter um cultivo permanente de forma que sustente a vida humana, como faríamos em uma grande nave espacial em que tivéssemos que nos manter por tempo indeterminado.

A permacultura é um conjunto de ideias aplicada aos sistemas humanos, esse conjunto de ideia esta relacionado principalmente ao meio ambiente e a sustentabilidade do mesmo e como deveríamos interferir minimamente em seus processos naturais por isso adaptar nossos próprios processos de produção de maneira que nossos processos não interfiram nos processos globais da natureza, e para isso se deve utilizar em cada ambiente o que aquele ambiente tem em abundância, como exemplo podemos citar varias construções de estruturas feitas quase inteiramente de produtos descartados pela sociedade, que por isso pode ser considerado lixo, como garrafas de vidro, de plástico, pneus velho, paletas e etc.. Em outros locais mais distantes dos grandes centros urbanos onde essa matéria prima é encontrada, se constrói principalmente com madeira, barro e pedras, a ideia é usar os recursos que se tem próximo de modo a facilitar todo o processo evitando dispendiosos gastos com transportação e intermediação, e desenhar essas estruturas para que possam manter maior quantidade de vida.

O termo deriva do inglês permaculture, e esta relacionado a cultura permanente, foi citado primeiramente por Bill Mollison e David Holmgren em 1978 no livro *Permaculture One*. Ambos profundamente preocupados com a escalada da agro-industria e seus metodos vorazes e destrutivos como a monocultura e o abuso de substancias químicas tanto como adubo como de insecticidas, fungicidas e herbicidas e o descaso com os dejetos, que a partir da segunda guerra mundial se espalhou por todo o globo, e segundo os autores já destruiu bilhões de toneladas de solos que anteriormente sustentavam paisagens férteis. O termo “Permacultura” estava para eles como para nós esta hoje o termo “Sustentável”, e assim ambos passaram a pesquisar e a divulgar sobre a construção e a manutenção de ambientes para o sustento da vida, se inspirando em parte

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

no modo de vida aborigene, viajaram pelo mundo tentando resgatar técnicas sustentáveis já utilizadas por antigas civilizações que se comprovaram efetivas em seus respectivos sustento.

A Permacultura esta na atualidade bem espalhada por todo o globo, o Zimbabue por exemplo tem uma equipe nacional no trabalho de desenvolvimento de técnicas de permacultura e conta com 60 escolas construídas com essas técnicas. Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados elaborou um informe sobre o uso de técnicas de permacultura em situações de refugio, depois do bem sucedido uso dessas técnicas nos campos da Africa do Sul e da Macedônia. Há tambem situações de povos indigenas que perderam a possibilidade de sustento que seus antepassados detinham devido a a diminuição de seu habitat e fauna que sustentava a caça que vêem na permacultura um novo modo de conectar com os antigos modos de conexão com a natureza. Em todos os continentes a praticas e cursos de permacultura.

1. Fossa Verde ou Bacia de Evapotranspiração (BET)

Assim como comer, outra necessidade dos seres vivos é eliminação do que seu sistema digestivo não foi capaz de absorver como nutriente, essa é uma premissa básica dos seres que possuem sistema digestivo, entre nós humanos que somos animais sedentários, existe uma necessidade de bem administrar esses dejetos para que não haja propagação de doenças ou contaminação das aguas. Sendo assim, observando o processo natural de reciclagem da matéria orgânica , permacultores desenvolveram a chamada bacia de evapotranspiração ou fossa verde. Um compartimento isolado da terra para que não haja infiltração, onde bactérias e outros micro-organismos digerem os dejetos sólidos e plantas como a bananeira ou mamoeiro com sua transpiração absorvem grande quantidade de agua e nutrientes que o organismo humano falhou em aborver, drenando assim a agua do local, essa técnica e mais indicada para o tratamento das chamadas aguas negras, que são aquelas proveniente do vaso sanitário, e por isso a separação das aguas cinzas(pias e chuveiros e torneiras) das aguas negras(vaso sanitário) é necessário.

Segundo Vieira (2010), a ideia original é atribuída ao permacultor americano Tom Watson, adaptada em projetos implantados por permacultores brasileiros, principalmente no Estado de Santa Catarina e na região do Distrito Federal.

Os frutos gerados por esse sistema, são comestíveis a medida que se evite o uso de produtos químicos no vaso sanitário, algo que moradores dessa comunidade e em geral os do

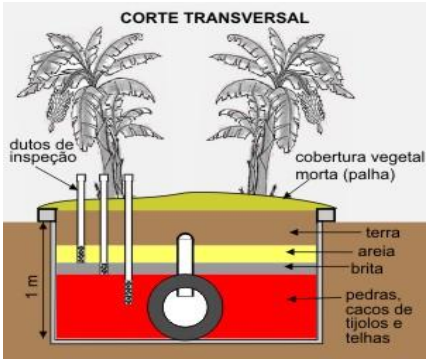
ISSN: 2448-0495

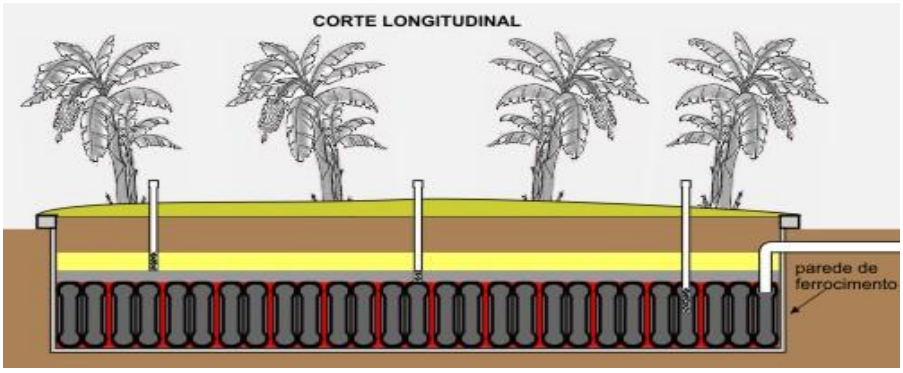
campo, não tem como habito, justo ao contrario essas comunidades, pouco utilizam produtos químicos se comparados a habitantes urbanos.

1.1 FUNCIONAMENTO E PRINCÍPIOS

Fermentação

A água negra é decomposta pelo processo de fermentação (digestão anaeróbia) realizado pelas bactérias na câmara bio-séptica de pneus e nos espaços criados entre as pedras e tijolos colocados ao lado da câmara.





Fonte_ Vieira

Segurança

Os patógenos são enclausurados no sistema, porque não há como garantir sua eliminação completa. Isto é realizado graças ao fato da bacia ser fechada, sem saídas. A bacia necessita ter espaços livres para o volume total de água e resíduos humanos recebidos durante um dia. A bacia deve ser construída com uma técnica que evite as infiltrações e vazamentos.

ISSN: 2448-0495

Percolação

Como a água está presa na bacia ela percorra de baixo para cima e com isso, depois de separada dos resíduos humanos, vai passando pelas camadas de brita, areia e solo, chegando até as raízes das plantas, 99% limpas.

Evapotranspiração

Na minha maneira de ver, este é o principal princípio da BET, pois graças a ele é possível o tratamento final da água, que só sai do sistema em forma de vapor, sem nenhum contaminante. A evapotranspiração é realizada pelas plantas, principalmente as de folhas largas como as bananeiras, mamoeiros, caetés, taioba, etc. que, além disso, consomem os nutrientes em seu processo de crescimento, permitindo que a bacia nunca encha.

Manejo

Primeiro (obrigatório), a cobertura vegetal morta deve ser sempre completada com as próprias folhas que caem das plantas e os caules das bananeiras depois de colhidos os frutos. E se necessário, deve ser complementada com as aparas de podas de gramas e outras plantas do jardim, para que a chuva não entre na bacia.
Segundo (opcional), de tempos em tempos deve-se observar os dutos de inspeção e coletar amostras de água para exames. E observar a caixa de extravase, para ver se o dimensionamento foi correto. Essa caixa só deve existir se for exigido em áreas urbanas pela prefeitura para a ligação do sistema com o canal pluvial ou de esgoto.

1.2 CONSTRUÇÃO

Orientação em relação ao sol

Como a evapotranspiração depende em grande parte da incidência do sol, a bacia deve ser orientada para a face norte (no hemisfério sul) e sem obstáculos como árvores altas próximos à bacia, tanto para não fazer sombra como para permitir a ventilação.

Dimensionamento

Pela prática, observou-se que 2 metros cúbicos de bacia para cada morador é o suficiente para que o sistema funcione sem extravasamentos. A forma de dimensionamento da bacia é:

ISSN: 2448-0495

largura de 2m e profundidade de 1m. O comprimento é igual ao número de moradores usuais da casa. Para uma casa com cinco moradores, a dimensão fica assim: (LxPxC) 2x1x5 = 10 m3.

Bacia

Pode-se construir a bacia de diversas maneiras, mas visando a economia sem descuidar da segurança, o método mais indicado de construção das paredes e do fundo é o ferrocimento, como se pode observar na fotos abaixo. As paredes ficam mais leves, levando menos materiais. O ferrocimento é uma técnica de construção com grade de ferro e tela de "viveiro" coberta com argamassa. A argamassa da parede deve ser de duas (2) partes de areia (lavada média) por uma (1) parte cimento e argamassa do piso deve ser de duas (3) partes de areia (lavada) por uma (1) parte cimento. Pode-se usar uma camada de concreto sob (embaixo) o piso caso o solo não seja muito firme.

Câmara anaeróbia

Depois de pronta a bacia e assegurada sua impermeabilidade, mantendo-a úmida por três dias, vem a construção da câmara que é muito facilitada com o uso de pneus usados e o entulho da obra. Como mostra a foto abaixo, a câmara é composta do duto de pneus e de tijolos (bem queimados) inteiros alinhados ou cacos de tijolos, telhas e pedras, colocados até a altura dos pneus. Isto cria um ambiente com espaço livre para a água e beneficia a proliferação de bactérias que quebrarão os sólidos em moléculas de micronutrientes.

Dutos de inspeção

Neste ponto pode-se iniciar a fixação dos 3 dutos de 50mm de diâmetro, conforme os desenhos acima, para a inspeção e coletas de amostras de água.

Camadas de materiais

Como a altura dos pneus é de cerca de 55cm, que juntamente com a colmeia de tijolos de cada lado vão formar a primeira camada (mais baixa) de preenchimento da bacia (câmara), irão restar ainda 45 cm em média para completar a altura da BET e mais 4 camadas de materiais. A segunda camada é a de brita (+/- 10 cm). Nesse ponto eu tenho usado uma manta de Bidim para evitar que a areia desça e feche os espaços da brita. A terceira é a da areia (+/- 10 cm). E a quarta

ISSN: 2448-0495

é a do solo (+/- 25 cm) que vai até o limite superior da bacia. Procure usar um solo rico em matéria orgânica e mais arenoso do que argiloso. A última camada é a palha que fica acima do nível da BET.

Proteção

Como a bacia não tem tampa, para evitar o alagamento pela chuva, ela deve ser coberta com palhas. Todas as folhas que caem das plantas e as aparas de gramas e podas, são colocadas sobre a bacia para formar um colchão por onde a água da chuva escorre para fora do sistema. E para evitar a entrada da água que escorre pelo solo, é colocada uma fiada de tijolos ou blocos de concreto, ao redor da bacia para que ela fique mais alta que o nível do terreno.

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

Plantio

Por último, deve-se plantar espécies de folhas largas como mamoeiro (4), bananeiras (2), taiobas, caetés, etc. As bananeiras podem ser plantadas de diversas maneiras. Uma das formas é usar o rizoma inteiro ou uma cunha (parte de um rizoma) com uma gema vizível. Após fazer os buracos (no mínimo 30x30x30 cm) deve-se enchê-las com bastante matéria orgânica (palhas, folhas, etc.) misturada com terra. O rizoma deve ficar há uns 10 cm, em média, abaixo do nível do solo. Quando plantada a partir de rebentos (mudas), posicione-os inclinados para fora, isso facilitará a colheita e o manejo das bananeiras.

1.3 FOTOS

ISSN: 2448-0495

Fonte : Petrobras (2012)

A bananeira é uma planta de crescimento rápido que requer, para seudesenvolvimento e produção, quantidades adequadas de nutrientes disponíveis no solo. Embora parte das necessidades nutricionais possa ser suprida pelo próprio solo e pelos resíduos das colheitas, na maioria das vezes é necessário aplicar calcário e fertilizantes para a obtenção de produções economicamente rentáveis (BORGES; SOUZA, 2004). O que não interessa se são economicamente viáveis e sim se são abundantes e nutritivas. Outros frutos como o mamão e

ISSN: 2448-0495

abobora também podem ser cultivados, o importante é transpirar grandes quantidades de agua, e que não transmitam substancias nocivas.

Segundo Borges e Souza (2004), o potássio (K) e o nitrogênio (N) são os nutrientes mais absorvidos e necessários para o crescimento e produção da bananeira, seguidos pelo magnésio (Mg) e pelo cálcio (Ca). Em sequência e com menor grau de absorção estão os nutrientes enxofre (S) e fósforo (P). A natureza dos nutrientes contidos nos dejetos humanos varia claro de acordo com a alimentação daquelas pessoas que utilizaram o sistema, mas se é conhecido que o nitrogênio e o potássio são abundantes nas fezes humanas, podendo ser colocados em um ciclo que envolva a movimentação desses nutrientes em um meio de tratamento e geração de alimentos para famílias de comunidades tradicionais .

A condição de vida nas comunidades tradicionais pode ser melhorada por medidas como essa de aplicação de conhecimentos da Permacultura nos seus sistemas familiares de organização social, onde a soberania alimentar em muitos casos é uma meta desejada mas não alcançada.

Os meios utilizados para a construção da estrutura da fossa são relativamente acessíveis, e em alguns casos são propriamente fruto do descarte por não ter mais uso, como é o caso dos pneus e entulhos utilizados na câmara.

Com a participação de uma instituição reconhecida como o IFCE, com acadêmicos orientando a parte teórica, juntamente com um recurso para aquisição dos materiais a serem utilizados. A implantação de uma bacia de evapotranspiração na Comunidade Quilombola da Serra do Evaristo seria de grande relevância, devido que seria suficiente para fornecer o conhecimento da construção para aquela comunidade, e fortaleceria sua situação de soberania alimentar com conhecimentos que não entram em conflito com a cultura local e são ecologicamente corretos.

Finalmente por ser um projeto destinado a coletar informação e conhecimentos a fim de realizar a pesquisa-ação, e desta forma implantar de forma concreta a fossa na comunidade e estudar o impacto dessa na cultura local. Será necessário a ampliação dos conhecimentos dos envolvidos assim como um recurso para aquisição do material envolvido e alguns serviços indispensáveis como transportação de materiais e etc.

ISSN: 2448-0495

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É de comum entendimento que medidas sustentáveis devem ser adotadas buscando reduzir o impacto ambiental causado pelo ser humano para o bem do planeta. Com isso em mente, diversas pessoas ao redor do globo desenvolvem técnicas de subsistência com esse fim. Por outro lado a Comunidade Quilombola da Serra do Evaristo-Baturité CE permanece sem acesso a direitos básicos como saneamento e enfrentam dificuldades para alcançar sua soberania alimentar, porém possui próximo uma instituição como IFCE com acadêmicos com sede de conhecimentos por técnicas sustentáveis que por meio desse projeto almejam aprofundar seus conhecimentos seja participando de cursos ou seminários e em sua pesquisa e realizar a ação para compartilhar tanto o conhecimento adquirido como os frutos desse conhecimento.

REFERÊNCIAS

MINISTERIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL – MDS, **Pesquisa de Avaliação da Situação de Segurança Alimentar e Nutricional em Comunidades Quilombolas** Tituladas. Brasília, 2013

VIEIRA, I. **Bacia de evapotranspiração**. Criciúma: Setelombas, 2010. Disponível em: <http://www.setelombas.com.br>. Acesso em: 04/08/15.

BORGES, A.; SOUZA, L. da S. **O cultivo da bananeira**. Cruz das Almas: EMBRAPA, 2004. 279 p.

JONSSON, Hakan; RICHERT, Stintzing; VINNERAS, Bjorn, SALOMON, Eva. **Orientações de Uso de Urina e Fezes na Produção Agrícola.** Estocolmo, Ecosanres. 2014

PEREIRA, William Augusto . **26 anos de história do movimento negro no Ceará.** In LIMA, Ivan

Costa; NASCIMENTO, Joelma Gentil do. (org.) **Trajetórias históricas e praticas pedagógicas da população negra do Ceará**. Fortaleza: Impece, n°1, 2009. Coleção formação do movimento negro unificado.

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

QUILOMBO DE NAZARÉ: CONTRIBUÍDO PARA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/03 EM SALA DE AULA

Regis Alves Pires.
E.E.B. Professor Pedro Teixeira Barroso.

RESUMO:

Em 2003, foi aprovada a Lei nº 10.639 que torna obrigatória a disciplina História e Cultura Afro – Brasileira e Africana em todos os estabelecimentos de ensino da rede pública e privada no Brasil e que altera a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) e se fortaleceu com o Estatuto da Igualdade Racial Lei nº 12.288/10, pois a diversidade cultural aponta para a necessidade de compreendermos as relações entre os principais grupos étnicos e culturais formadores da sociedade brasileira dentre os quais está a cultura africana, pois no contexto histórico, essas relações são marcadas pelas desigualdades socioeconômicas e condutas discriminatórias em todos os seguimentos da sociedade, já que a percepção dos afro-brasileiros também atravessa o ambiente escolar onde educandos são informados e formados no que devem acreditar, valorizar e respeitar uma vez que sabemos que no Brasil a história foi e ainda é estudada obedecendo à visão europeia, já que podemos perceber um censo comum por parte da sociedade e pelos meios de comunicação de fazer uma construção negativa à imagem do negro. Diante desses fatos, cabem aos professores e todos aqueles que contribuem para formar uma sociedade mais justa reconstruir a História da sociedade afra – brasileira, com esse intuito, a E.E.B. Professor Pedro Teixeira Barroso vem, no decorrer do ano de 2014, desenvolvendo um projeto junto com seus educandos do 6ª ano do ensino fundamental II, pois a escola é uma instituição que busca construir a base do conhecimento do individuo junto de sua identidade, utilizando como objeto de pesquisa a comunidade quilombola de Nazaré no município de Itapipoca. Tal comunidade é formada por dezenas de famílias onde se reúne uma diversidade étnica cujo objetivo preservar a cultura de seus ancestrais apesar da forte representação da comunidade no município muitos desconhece a existência de uma população de remanescente de escravos no município de Itapipoca.

Palavras-Chave: Escola, quilombo e resistência.

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

RACISMO E ADOECIMENTO MENTAL: O TERREIRO COMO ESPAÇO DE FORTALECIMENTO PSÍQUICO

Kelma Nunes[1]

RESUMO:

No Ceará o discurso acerca da negação da participação africana influencia diretamente na construção de uma identidade negra no Estado. Essa negação é uma construção histórica que produz impactos fortes no âmbito do imaginário coletivo, assim como na psiquê dos sujeitos, pois o racismo cria determinantes de qualificação positiva e negativa que vai definindo, enquadrando e julgando as pessoas por suas características físicas como cor da pele e cabelo, sendo atribuído à população negra qualidades desfavoráveis como: negro fede, negro é sujo, negro é preguiçoso, negro é ladrão, negro é feiticeiro, negro é burro.Essa ação deletéria do racismo produz adoecimento mental manifesto por reações psicossomáticas, ansiedades, fobias, depressões e psicoses. Por outro lado no campo da saúde mental o racismo como um determinante de adoecimento não é considerado, o que restringe em muito as possibilidades de acolhimento e cuidados adequados na rede de atenção psicossocial para negros e negras.Na contraposição desse processo o Terreiro como espaço mítico-religioso de matriz africana tornou-se, ao longo de sua trajetória no Brasil, um lugar de acolhimento e cuidado em saúde mental para a população negra, onde as subjetividades vão adquirindo afirmação étnica de pertencimento, re-significando os processos de adoecimento mental e desvelando as facetas do racismo, na perspectiva de superação de danos causados em suas subjetividades.

Palavras-chave: Racismo, Adoecimento mental. Terreiro

[1]Kelma Nunes é assistente social e servidora da área de saúde mental da Prefeitura de Fortaleza, professora da Faculdade Cearense-FAC, especialista em Cultura africana e afrodescendente e mestra em educação brasileira pela Universidade Federal do Ceará/UFC, terapeuta de matriz africana, integrante da Rede Nacional de Religiões Afro-brasileiras e Saúde/Renafro núcleo/Ce onde coordena as mulheres de axé.

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

INTRODUÇÃO

As etnias africanas que vieram em momento diaspórico para alimentar o sistema escravista perverso instalado no Brasil e que perdurou por 4 séculos, foram e são as responsáveis fundamentalmente pela constituição da sociedade brasileira, tendo em vista o Brasil ter a segunda maior população de negros e negras, ficando atrás somente da Nigéria, país do continente africano que detém a maior população negra do mundo.

Esse imenso contingente populacional de descendência africana tem no cenário brasileiro vivenciado circunstâncias desfavoráveis na trajetória histórica de formação dessa sociedade. Desde de seu aprisionamento e aportamento na condição de escravizado e equiparado a animal de carga, de trabalho e sem alma, até os dias atuais onde as relações étnico-raciais da sociedade contemporânea demarcam o lugar social que o negro e a negra devem ocupar, como escravizados com algemas invisíveis, porém fortes e deletérias para sua identidade e construção de sua subjetividade/psiquê, estimulando no imaginário social essa condição de inferioridade que foi atribuída aos negros e negras no Brasil e da superioridade de brancos e brancas, criando o que se denomina de uma ideologia e vivência social pautada no racismo.

Essa ideologia racista tem bases históricas no Brasil e apropria-se do conceito de raça para a partir dele tecer inúmeras conexões como nos relata Munanga no texto uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia apresentado no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ:

> Por razões lógicas e ideológicas, o racismo é geralmente abordado a partir da raça, dentro da extrema variedade das possíveis relações existentes entre as duas noções. Com efeito, com base nas relações entre "raça" e "racismo", o racismo seria teoricamente uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais. Visto deste ponto de vista, o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. O racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça na cabeça dele é um grupo social com traços culturais, linguísticos, religiosos, etc. que ele considera naturalmente inferiores ao grupo a qual ele pertence. De outro modo, o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo, são consequências diretas de suas características físicas ou biológicas. (Munanga, 2003, p.5)

ISSN: 2448-0495

A ideologia racista presente na memória social e no inconsciente coletivo da sociedade brasileira é alimentada cotidiana por palavras, atitudes e gestos que qualificam negros e negras com atributos negativos que atingem sua auto estima e sua auto imagem como: preguiçosas, sujas, ladras, feiticeiras, macumbeiras, dentre outras, originando relações sociais desiguais e desfavoráveis para construção de uma imagem positiva para a identidade e a subjetividade/psiquê da população negra, gerando sofrimento psíquico e adoecimento mental.

Portanto no Brasil o Ser negro e negra acaba constituindo-se numa vivência desafiadora pois seu corpo traz as marcar do que é Ser negro (cabelo, boca, pele,etc). O seu corpo então é julgado e colocado como ruim, seus atributos intelectos diminuídos, sua cultura tipificada como inferior e suas vivências religiosas de matriz africana identificadas como ações demoníacas. Esse processo vai criando privilégios para a população branca em detrimento da população negra, mantendo assim as desigualdades raciais e organizando um campo propício para a perpetuação da ideologia racista brasileira que desde tempos da escravatura e abolição vem sendo gestada e reorganizada, como relata o pensamento de Silva:

> a abolição tampouco significou o início da desconstrução dos valores associados às "designações de cor". Ao contrário, não apenas se observou a continuidade de fenômenos do preconceito e da discriminação racial, como estes foram fortalecidos com a difusão das teses do chamado "racismo científico". A adoção pela elite brasileira de uma "ideologia racial" teve início nos anos de 1870, tendo se tornado plenamente aceita entre as décadas de 1880 e 1920. A disseminação das teses racistas no Brasil e sua reconstrução na forma de ideologia racial ocorreram, no período final da escravidão, enquanto estava em curso o processo de adaptação da sociedade às mudanças do status jurídicos dos negros. (Silva et al. 2009, p.21)

Esse status jurídico dos negros e negras como pessoas livres não foi e não é digerido pela elite branca brasileira até os dias atuais, pois essa parcela branca tem impresso em seu discurso e em suas ações a visão do negro e da negra como pensavam seus antepassados senhores de engenho. Negros e negras são concebidos por eles como seres inferiores e seus valores são ainda associados de forma negativa a cor da sua pele. Esse pensamento racista do ponto de vista da subjetividade/psiquê dos negros e negras vai gerando desde a infância sentimentos de ansiedade, tristeza, depressão e não aceitação de sua características físicas. Em algumas situações, algumas parcelas da população negra vão elaborar acomodações internas diante do ambiente externo desfavorável, como a negação do ser negro e negra na perspectiva de tornar a vida um acontecimento pelo menos suportável.

ISSN: 2448-0495

Por outro lado negros e negras também vão elaborar outras respostas às imposições do racismo, gerando o seu engajamento em movimentos sociais como o movimento negro, de mulheres negras e de afro-religiosos que irão denunciar e expor as facetas racista da sociedade brasileira, ao mesmo tempo que vão potencializar e organizar uma lógica de refazimento e pertencimento étnico-racial, onde a valorização da estética negra e da condição de Ser negro e negra é enaltecida e afirmada no tecido social, criando estratégias de enfrentamento e superação da ideologia racista contemporânea.

Especificamente o Brasil precisa de fato reconhecer-se com um país onde o racismo comanda as relações sociais, pois delega à população negra as piores condições societárias. Essa evidência pode ser constatada tanto por negros e negras que sofrem esse processo em suas vidas cotidianas, como em números. Os dados do caderno retratos das desigualdades de gênero e raça do IPEA[2], 4ª edição revelam que da população mais pobre os negros e negras representam 72% da mesma; residindo em domicílios urbanos em favelas 39,4% são chefiados por homens negros e 26,8% por mulheres negras enquanto que 21% são chefiados por homens brancos e 12,8% por mulheres brancas. Ou seja, tem-se uma presença maior de homens e mulheres negras residindo em favelas e chefiando famílias.

No que concerne as taxas de desemprego no Brasil entre a população de 16 anos ou mais de idade é de 6,6% para homens negros e 12,5% para mulheres negras, enquanto para os homens brancos é de 5,3% e para as mulheres brancas é de 9,2%. Portanto novamente tem-se negros e negras engrossando as fileiras do desemprego. No quesito renda média da população segundo sexo e raça/cor, as mulheres negras recebem rendimentos de R$ 544,00 reais e as mulheres brancas de R$ 957,00 reais. Para os homens negros os valores ficam em R$ 833,00 reais enquanto para os homens brancos esse valor médio sobe para 1.491,00 reais.

Na taxa de analfabetismo os negros e negras chegam a um percentual de 11,5% em relação a 5,2% para brancos e brancas. E nos índices de escolaridade os negros ficam com uma taxa de 8,8% enquanto que os brancos ficam com 7,2%. Ou seja, a população negra também tem menos acesso a escolarização.

No tocante as condições de vulnerabilidade em relação as violências, a população negra supera a média nacional alcançando 55,8% das vítimas, chegando na região nordeste do Brasil a atingir o percentual de 61%.

[2]Instituto de pesquisa econômica aplicada da Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República

ISSN: 2448-0495

Dessa maneira em quase todos os aspectos da vida cotidiana de negros e negras em relação aos brancos e brancas existem diferenças raciais abismais, tornando impossível negar o racismo como elemento dinamizador do processo das relações sociais brasileiras, como constata Barô:

> negros nascem com peso inferior a brancos, têm maior probabilidade de morrer antes de completar um ano de idade, têm menor probabilidade de frequentar uma creche e sofrem taxas de repetência mais altas na escola, o que os leva a abandonar os estudos com níveis educacionais inferiores aos dos brancos. Jovens negros morrem de forma violenta em maior número que jovens brancos e têm probabilidade menores de encontrar um emprego. Se encontram um emprego, recebem menos da metade do salário recebido pelos brancos, o que leva a que se aposentem mais tarde e com valores inferiores, quando o fazem. Ao longo de toda a vida, sofrem com o pior atendimento no sistema de saúde e terminam por viver menos e em maior pobreza que brancos. Isso não ocorre apenas da situação de pobreza que a população negra está majoritariamente inserida. As desigualdades raciais no Brasil são influenciadas de maneira determinante pela prática passada e presente da discriminação racial. (Barôet al. 2009)

As condições sociais e econômicas desfavoráveis para negros e negras, a discriminação racial que enfrentam cotidianamente em suas vidas, são portas de entrada para o desenvolvimento de adoecimentos clínicos como hipertensão e diabetes, assim como de quadros de adoecimento mental. Indubitavelmente o racismo é promotor deletério de sofrimentos e patologias psíquicas, devendo ser reconhecido e enfrentado no âmbito das políticas públicas de saúde e saúde mental, no sentido de ampliar o olhar na clínica para o atendimento mais humanizado e qualificado para a população negra.

SAÚDE MENTAL, POPULAÇÃO NEGRA E RACISMO

Os estudiosos da temática sobre população negra são consensuais em admitir que o racismo é fator gerador de doenças e de agravos na saúde de negros e negras. Dessa feita no processo de enfrentamento do racismo foi instituído pelo governo brasileiro em 2009 a Política Nacional de Saúde Integral da População Negras com base em reivindicações dos movimentos sociais negros. A Política é o reconhecimento que as condições raciais vividas no Brasil e fatores genéticos de negros e negras levam a prevalência de determinadas doenças e agravos que foram assim agrupados por categoria para melhor facilitar o entendimento do porque é necessário uma política específica para essa população:

ISSN: 2448-0495

> a) geneticamente determinados - doença falciforme, deficiência de glicose 6-fosfato desidrogenase, folicutite; b) adquiridos em condições desfavoráveis – desnutrição, anemia ferropriva, doenças do trabalho, DST/HIV/Aids, mortes violentas, mortalidade infantil elevada, abortos sépticos, sofrimentos psíquicos, stress, depressão, tuberculose, transtornos mentais (derivados do uso abusivo de álcool e outras drogas); e c) de evolução agravada ou tratamento dificultado – hipertensão arterial, diabetes melito, coronariopatias, insuficiência renal crônica, câncer, miomatese (…) essas doenças e agravos necessitam de uma abordagem específica sob pena de se inviabilizar a promoção da equidade em saúde no país. (PNSIPN[3], 2013, p.15)

No campo da saúde mental no Brasil é preciso romper com o silêncio que permeia as discussões acerca das consequências do racismo na subjetividade de negros e negras, pois é evidente que os atos discriminatórios raciais sofridos pela mesma geram sofrimento e o desenvolvimento de psicopatologias. É necessário e urgente inserir esse debate no campo da saúde mental e nas instituições e práticas de saúde oriundas da reforma psiquiátrica brasileira, que não tratou de forma adequada o fator racismo como determinante social de saúde na atual rede de atenção em saúde mental brasileira.

No período antes da reforma psiquiátrica onde o modelo de atenção em saúde mentalera hospitalocêntrico, manicomial e segregativo das pessoas uma frase era comumente utilizada por profissionais da área para se referir à população que sofria com transtornos mentais e era atendida nos hospitais psiquiátricos "os manicômios estão lotados de P's: pretos, pobres e psicóticos." Essa fala evidencia que a ausência de dados acerca do quesito raça/cor nos formulários em saúde mental não apaga a constatação real de predominância da população negra nos manicômios brasileiros. Portanto a história da saúde mental deve ser recontada do ponto de vista da população assistida pela política. Porque negros e negras são acometidos de sofrimento e psicopatologias mentais mais que os brancos? Quais as interferências do ambiente externo no desenvolvimento desses sofrimentos psíquicos? Essas respostas estão postas quando volta-se o olhar ampliado para a trajetória histórica da população negra no Brasil. Em tempos de escravismo a ausência completa de liberdade, a animalização das pessoas, o trabalho extenuante e todas as violações de direitos humanos. Em período pós abolicionista a total negligência do Estado brasileiro para com a população negra liberta, que ao ficar livre do chicote ganhou a liberdade das ruas, perambulantes sem emprego, sem salário, sem moradia, sem alimentação, vivendo de pequenos trabalhos informais. Muitos voltaram para seus antigos senhores, agora patrões e somente uma pequena parcela de negros e negras consegue fugir à regra, tornando-se profissionais liberais, músicos, comerciantes, poetas, dentre outras atividades.

[3]Política nacional de saúde integral da população negra

ISSN: 2448-0495

Desta feita o Estado Republicano de Direitos no Brasil tem por obrigação realizar políticas compensatórias, políticas reparadoras e afirmativas para a população negra. Muito se avanço com a aprovação do Estatuto da igualdade racial, com a política nacional da saúde integral da população negra, mas em outros campos da política pública de saúde o racismo precisa ser entendido e enfrentado. Um exemplo é a Política Nacional de Saúde Mental que foi amalgamada no seio da sociedade brasileira, mas o debate sobre o racismo e sofrimento mental não se evidencia nem na formação dos profissionais de saúde, nem nas práticas de tratamento dos dispositivos de saúde mental que compõem a rede assistencial que são os núcleos de saúde da família - Nasf, os Centros de atenção psicossocial – Caps (infantil, geral e álcool e outras drogas), as comunidades terapêuticas, os hospitais gerais, as casas de acolhimento, os consultórios de rua, os redutores de danos, as unidades básicas de saúde, as equipes do Samu, os prontos socorros e o programa saúde da família – PSF.

É importante salientar que esses dispositivos estão preferencialmente nos territórios periféricos das cidades, onde também residem com maior frequência a população negra, todavia os casos que envolvem o sofrimento mental/psicopatologias acabam sendo tratados como casos clínicos psiquiátricos focados no sujeito em si, em sua família e sua condição comunitária, porém na territorialização da política não se consideram os territórios do ponto de vista étnico-raciais, nem das consequências do racismo nos quadros de adoecimento mental dessa população. Essa é uma constatação e ao mesmo tempo um desafio, pois é necessário que o Estado brasileiro e a Política pública de saúde mental reconheça de fato o racismo como elemento potencializador de adoecimento mental, para que se possa avançar na melhoria do atendimento em saúde mental, realizando uma escuta qualificada, principalmente de negros e negras que demandam esses serviços.

O TERREIRO COMO ESPAÇO DE FORTALECIMENTO PSÍQUICO

Ao longo de sua história a população negra foi criando mecanismos e estratégias de enfrentamento do racismo e de preservação de sua cultura, de suas tradições, de seu legado ancestral e de fortalecimento de sua identidade étnica e de sua subjetividade/psiquê. Dentre as diversas formas elaboradas, o terreiro é este lugar geográfico e mítico-religioso criado fundamentalmente pelas mulheres negras em período diaspórico, a partir da resignificação das Religiões tradicionais

ISSN: 2448-0495

africanas e que manteve-se como locus de resistência dessa população, de fortalecimento e pertencimento étnico e como lugar de acolhimento, cuidado e tratamento em saúde.

Apalavra TerreirosignificarianadefiniçãodeSodré(1988)olugarpróprio, ou seja, "Elatememsuaetimologiaosignificadoherança:éumbemouconjuntodebensqueserecebedopai(pater ,patri).Masétambémumametáforaparaolegadodeumamemóriacoletiva,dealgoculturalmentecomu maumgrupo".(Sodré,1988:50).

Acerca do legado africano que foi construído no Brasil relata Oliveira:

> Na diáspora africana, o que vem para o Brasil não é a estrutura físico-espacial das instituições nativas africanas, mas os valores e princípios negros africanos. [...] Pensar a cultura negra é pensar a reterritorialização dos negros no Brasil. O território afro-brasileiro não é espaço físico africano, mas a forma como os negros brasileiros singularizaram o território nacional. O espaço físico reterritorializado é um espaço simbólico-cultural. Este território, singularizado pela cultura negra, por seu real vivido, por sua filosofia imanente, por sua dinâmica civilizatória, marcou definitivamente a formação social brasileira. Foram os aspectos civilizatórios africanos que, reinterpretados no Brasil, desenham o projeto ético-político dos afro-brasileiros. [...] no Candomblé que tais aspectos podem ser melhor percebidos. (OLIVEIRA, 2003, p. 83-84)

Os Terreiros tiveram papel essencial na estruturação da identidade negra brasileira e no fortalecimento psíquico das subjetividades, pois constituem-se por excelência em locais onde o acolhimento e o cuidado em saúde são referenciados na Cosmologia africana que compreende a pessoa numa totalidade que envolve sua singularidade forjada na família e na comunidade, como uma unidade corpo/alma em conexão dialógica com as forças da natureza ou *òrìsà* do panteão africano.

No Terreiro a saúde é considerada o equilíbrio dessas dimensões e a saúde mental adquire papel essencial nesseprocesso, pois *Orí*[4](acabeça) paraosnegro-africanos é a parte do corpo que expressa a dimensão material e imaterial da vida humana, nele ocorrem todas as conexões neurais e psíquicas num fluxo constante ei ncessante,onde a pessoa constrói o que intitula-se racionalidade, ideias, conceitos, mas também todas as conexões emocionais: medo, angústia, tristeza, ansiedade, depressão, alegria, felicidade, vivenciado sem sua existência. Bàbátun dé Lawal da Universidade de Ilè-Ifé, Nigéria, refere-se assim a importância de *Orí* - a cabeça:

> Na maioria das esculturas africanas tradicionais, a cabeça é a parte mais roeminente porque, na vida real, é a parte mais vital do corpo humano. Ela

[4]Orí é uma palavra que tem duas interpretações, dois sentidos. Porém nesse caso estamos utilizando no sentido de cabeça. Orí a cabeça do ser humano.

ISSN: 2448-0495

> contém o cérebro – a morada da sabedoria e da razão; os olhos – a luz que ilumina os passos do homem pelos labirintos da vida; os ouvidos – com os quais o homem escuta e reage aos sons; a boca – com a qual ele come e mantém o corpo e alma juntos. As outras partes do corpo são abreviadas para enfatizar suas posições subordinadas. Tão importante é a cabeça como a sede da personalidade e destino do homem. (BENISTE, 2010, p. 21).

Orí (acabeça) durante o nascimento é quem vem primeiro abrindo espaço para o restante do corpo da criança, por isso ela é a morada da consciência e dos principais sentidos físicos e emocionais. *Orí* é o local por excelência da saúde mental. Esse destaque dado a *Orí* não subjuga outros órgãos do corpo humano, mas destaca a sua importância para a Cultura negro-africana. Essa concepção da importância de *Orí*(cabeça) é usada no Candomblé para fortificar a subjetividade psíquica, com procedimentos terapêuticos em saúde visando o fortalecimento do *Àse*(energia vital), o reequilíbrio energético corpo/alma e as devidas ressignificações das condições que geraram o adoecimento mental e físico, posto no Terreiro essas dimensões serem inseparáveis.

Por estarem localizados geograficamente nas periferias das cidades e onde também reside a população negra, o Terreiro torna-se espaço de acolhimento e cuidado em saúde física e mental, conforme relato de Alda de um terreiro de Candomblé da cidade de Fortaleza:

> eu tinha um problema de pele que inchava meu rosto e rachava tudo, de onde saia um líquido com sangue. Fui a vários médicos, fiz muitos exames e eles não conseguiam diagnosticar meu problema. Com o tempo eu desenvolvi depressão pois não conseguia trabalhar, nem saía de casa. Meu rosto parecia de um monstro, as pessoas tinham medo de mim ou nojo. Como sou negra a pele do rosto ficava mais escura. Sofri muito e já estava dependente de remédios para dormir. Até que um dia minha irmã me levou no Terreiro de Candomblé onde o pai de santo fez um jogo de búzios e descobri que sou filha do òrìsà Omulu[5]. E essa energia estava em desequilíbrio, meu corpo/rosto ficavam assim. Eu iniciei no Candomblé em 2012 e depois da feitura, que é o preparo da minha cabeça para o equilíbrio dessa energia, eu sou outra pessoa. Eu voltei a trabalhar, estudar, namorar. Porém o mais engraçado foi a pergunta do meu médico: que tratamento você fez? Quero conhecer esse médico. Eu falei doutor eu iniciei no Candomblé e fiz o meu òrìsà, por isso eu fiquei boa. Ele fez uma cara que não era bem isso, mais o importante é sou eu está bem e não ele acreditar no Candomblé. (ENTREVISTA ALDA, 15.03.2013)

Esse relato de Alda nos permite compreender o terreiro como espaço terapêutico e fortalecedor da psiquê das pessoas. Porém não há o reconhecimento do Estado brasileiro e da própria medicina, que o Terreiro é detentor de uma epistemologia com formas próprias de conceber, conhecer, vivenciar, explicar e experienciar a teia complexa do mundo material e suas

[5]Òrìsà é uma palavra africana que designa energia da natureza. Omulu seria a energia que promove a saúde

ISSN: 2448-0495

conexões imateriais, principalmente no que concerne ao campo da saúde. Na concepção do Terreiro o todo contem as partes e as partes expressão o todo, não há segregação, apartação ou fragmentação da pessoa ou do cuidado em saúde. Não se deixa de atender uma pessoa pela sua cor de pele ou pela sua condição social. O Terreiro é complementaridade e integração eu-corpo-alma, eu-tu, eu-nós, eu-comunidade, eu-sociedade. É espaço por excelência da congregação e respeito às diferenças.

No Terreiro a saúde mental é o fortalecimento da subjetividade, onde cuidar do outro é sempre com o outro e com a intermediação de sua ancestralidade (òrìsàs, energias). Muitas vezes somente escutar o outro de forma generosa e atenta, olhá-lo, acolher seu sofrimento, ouvir suas angústias, dores e inquietudes constitui-se um gesto de acolhimento. Em saúde mental esse ato intitula-se escuta qualificada, mas o Terreiro faz isso a muito tempo, é parte integrante de seu paradigma religioso.

Ante as intempéries de uma sociedade excludente, apartada e racista como a nossa, o Terreiro abre-se como a possibilidade real de um outroethos social, com uma outra abordagem terapêutica em saúde. Historicamente território Negro.

REFERÊNCIAS

ALVES, Miriam Cristiane; SEMINOTTI, Nedio. **Atenção à saúde em uma Comunidade tradicional de terreiro**. Revista Saúde Pública, São Paulo, 2009.

BENISTE, José. **Òrun – Àiyé: o encontro de dois mundos: o sistema de relacionamento nagô-yorubá entre o céu e a terr**a. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010, p.21

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Saúde da População Negra: uma questão de equidade**. Basília, DF, 2013, p.15

JACCOUDO Luciana. **A Construção de uma política de promoção da igualdade racial: uma análise dos últimos 20 anos.** Brasília: Ipea, 2009, p. 21.

MORIN, E. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; 2003.

MUNANGA, K. Uma **abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia** 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 2003

OLIVEIRA, David Eduardo. **Cosmovisão Africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente.** Fortaleza: Ibeca, 2003, p.83-84

REVISTA Retratos das desigualdades de gênero e raça no Brasil. Brasília: Ipea, 2012

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

OGUNHÊ: NO INTERIOR PERNAMBUCANO TAMBÉM TEM AXÉ

Bruna Cristina da Silva.[316]

RESUMO:

As fontes orais são o principal elo de ligação entre a tradição afro-religiosa e a coleta de dados sobre o Sagrado, pois em maioria esses dados e costumes passam através das gerações que procuram não perder o vinculo com suas raízes. Desta forma, surge a necessidade de divulgação da pluralidade religiosa existente no interior pernambucano, sendo esta ofuscada pela visão universal da prática a religião cristã, predominante na maioria do Estado, bem como no território brasileiro como um todo. Logo, procurando assim afirmar a presença do Sagrado nas práticas religiosas e das ações de terreiros de Xangô na cidade de Limoeiro, região do Agreste interiorano de Pernambuco. A pesquisa em andamento pretende catalogar aproximadamente, 20 terreiros já constatados na Cidade, zona urbana, dando destaque a matriz religiosa do Terreiro maisantigo Ogum AlabáMejê, fundado em 1952, que gerou os demais. Observando também a relação da religiosidade desse Terreiro com a sociedade limoeirense, as dificuldades enfrentadas, as raízes da Umbanda e da Jurema ainda presentes nesse terreiro, o fator econômico gerado pelo mesmo, e ás contribuições culturais para a cidade. Mostrando que os aspectos do Sagrado afro religioso encontram-se fortemente presentes nas formas religiosas do interior de Pernambuco, possuindo suas peculiaridades especificas e merecedoras de respeito e divulgação tanto quanto outro segmento religioso.

Palavras- Chave: Religiosidade, Xangô, Pluralidade, Sagrado.

[316]Graduação em Licenciatura plena em História- UPE. Especialização em Educação em Direitos Humanos- UFPE. Especialização em História e Culturas dos Povos Indígenas- UFRPE. E-mail: gotica_bruna@hotmail.com

ISSN: 2448-0495

A construção social e historiográfica da trajetória dos negros e negras escravizados que serviram de massa propulsora durante o processo de colonização do Brasil nos leva a confrontarmos como se deu a adaptação desses povos no território brasileiro, se é que ela houve, pois a perda dos hábitos culturais e a reformulação de muitos outros resultaram na multiplicidade cultural e étnica que o Brasil se faz atualmente. Desta forma, compreender os fatores culturais as heranças trazidas e por fim a religiosidade afro brasileira dar-se primeiramente através da coleta dos fatos históricos que levaram á sua construção.

Sendo assim, sabemos que os negros ao chegarem nesse território trouxeram consigo fragmentos memoriais correspondentes a seus costumes, suas matrizes religiosas e de modos de comportamento, e é justamente por esse motivo que dizemos que a religiosidade afro brasileira foi feita , com base na tradição, na oralidade, na memória. Logo, o homem africano no Brasil encontra inúmeras barreiras para exercer sua cultura, pois nas condições que a própria historia oficial descreve, o homem africano, por ser escravo, é um braço, uma peça e não um individuo, um homem.[317]

E mesmo reduzido á condição de produto, os pequenos agrupamentos começam a recriar sua forma religiosa na qual cultuavam á deuses africanos que representavam elementos da natureza, surge assim através do resgate da memória a narrativa religiosa afro brasileira, pois

> O chamado Candomblé, denominação originária do termo *Kandombile*, que significa culto e oração encontrou no Brasil, o campo fértil para sua disseminação e reinterpretação nos diferentes locais em que o processo religioso se desenvolveu.[318]

Ou seja,milhares e milhares de negros, que em sua maioria durante o processo trazidos das regiões africanas até o Brasil foram separados de suas famílias e raízes sociais e culturais, viram na religiosidade, a forma de se sentirem mais próximos de sua matriz, de seu habitat. Pois a religião nada mais foi e se faz até hoje, como um fator predominante na construção e reafirmação do ser social, independente de onde ele se encontre.

Assim, podemos observar que a presença de uma religião , que segundo Chauí é um vinculo que intercala o mundo profano e o mundo sagrado, entrará em discordância absoluta com a presença cristã predominante na América colonial. Logo, a leve hipótese de quetudo o que se

[317]LODY, Raul. Candomblé, Religião e Resistência Cultural. São Paulo, Ática. 1987. p.07
[318] LODY, 1987. p.08.

ISSN: 2448-0495

diz profano também esta ligado ao sagrado[319] acentuará a visão etnocêntrica dos colonos e representantes religiosos que procurarão ao máximo desintegrar esse "desrespeito" aos valores e dogmas cristãos atuantes .

Portanto, afirma Lody que a instituição do Candomblé centenária e fortalecida, polariza não apenas a vida religiosa, mas também a vida social. É o que o espaço da defesa conseguiu preservar do homem africano no Brasil.[320] Ou seja, o fator religioso africano constitui um conjunto de elementos culturais aliados á dança, culinária, dialetos, tradições que agora passam á permear e fixar-se no ambiente denominado de Afro brasileiro.

O homem negro nas mais variadas regiões do Brasil como Recife, Rio de Janeiro e Bahia tenta recriar sua cultura e começa a exercer sua religiosidade, muito embora, associa as figuras de seus Orixás[321] aos santos católicos na busca pela diminuição das perseguições sofridas. Nesse contexto surge o que chamamos hoje de Sincretismo religioso, uma associação por justaposição entre, nesse caso, Orixás do Candomblé e os santos cristãos, por exemplo O de Iemanjá, orixá que vive e comanda ás águas do mar para com Nossa Senhora da Conceição. Essas construções foram feitas pelos próprios negros e aos poucos percebidas algumas semelhanças como nesse caso o manto de Nossa Senhora da Conceição azul e branco juntamente com as cores e características de Iemanjá.

Mesmo assim, o Candomblé hoje vem tentando desmistificar essa visão de dualidade e associação religiosa, que só existiu para burlar maiores perseguições contra os negros por parte dos representantes católicos e que de certa forma faz com que a cultura, a resistência afro no Brasil tenha permanecido nos mesmos moldes de séculos atrás. Como se o Candomblé necessitasse para se afirmar enquanto religião dessa associação para ter adeptos, para existir.

Sendo assim, o Candomblé em sua formação cultural iniciou-se nas grandes metrópoles populacionais e econômicas que datam da era colonial como Recife, Rio de Janeiro e Bahia. E tratando-se da metrópole pernambucana podemos observar que a religiosidade popular além de se consolidar nessa região também migrou de certa formapara o interior do estado. Essas fronteiras étnico regionais foram formadas a partir dos anos e hoje se perpetuam tanto na metrópole quanto no interior.

[319]O Sagrado é a experiência simbólica da diferença entre os seres, da superioridade de alguns sobre outros. Superioridade e poder sentidos como espantosos, misteriosos, desejados e temidos. p.316
[320] LODY, 1987. P.09
[321]Deuses africanos Iorubás que representavam forças e elementos da natureza.

ISSN: 2448-0495

Desta maneira, na cidade de Limoeiro que está situada no Agreste pernambucano, encontra-se um dos polos de resistência religiosa e da própria cultura popular que está sendo representada porum grande grupo que se apoia na perspectiva da formação étnica divulgando a quebra do preconceito racial e religioso, defendendo o Candomblé e a Jurema Sagrada enquanto fatores atuantes no meio social-religioso, na forma de cultos, crenças e tradições.

Logo, o que reforça a teoria da resistência da religiosidade afro no interior de Pernambuco está na vivencia de aproximadamente vinte terreiros distribuídos na zona urbana da cidade, que são praticantes assíduos dessa matriz religiosa e que foram gerados em sua maioria por uma Casa mais antiga O Terreiro *Ogum AlabáMege*, situada na Rua da Alegria- s\n, fundada desde 1952. A mesma pertence a Nação Xambá, com o Orixá de frente Ogum que teve como dirigente Dona Maria, mãe de Pai João, atual representante do lugar. Alem de seruma das poucas casas de Santo em Limoeiro, que se resumem em apenas três que são a de Seu João , já citada, o Terreiro Bambu de Prata que tem como dirigente Pai Alabyi, num panteão de mais de vinte terreiros de Candomblé que por sua vez também cultuam a Jurema[322].

Essa perspectiva da divisão religiosa dentro da estimativa de terreiros é justificada da seguinte forma, pois um Terreiro só pode ser de "Santo", termo usado dentro da religião, quando o Babalorixá ou a Ialorixá, chefes da casa, está devidamente doutrinado dentro dos costumes e temcom seu Orixá de cabeça[323] um contato mais intimo, mais próximo ás raízes Iorubás, mais próximo ao Sagrado. Já com relação aos Terreiros de Jurema, podemos dizer que sãouma outra vertente da religiosidade, pois a Jurema enquanto definição é o produto das interelações dos ensinamentos indígenas com as figuras regionais, e essas figuras espirituais são representadas por Mestres, Mestras, Caboclos, Boiadeiros, Pretos e Pretas velhas, exaltando o cultivo de ervas medicinais, de nossas raízes regionais e nacionais.

Em conjunto com essa linha religiosa observamos que no interior o povo de Terreiro sai ás ruas e exerce trabalhos, festejos tanto quanto no grande Recife, um exemplo vivo e constatado disso é o evento denominado Águas de Oxalá que está á quatro anos sendo realizado, com o objetivo de reavivar a religiosidade interiorana reunindo centenas de adeptos e simpatizantes do Candomblé que saem em passeata ao som de cânticos, frases reflexivas, da voz, das palmas que em conjunto reafirmam que na sociedade essa fatia religiosa existe e sabe se expressar.

[322]Termo polissêmico que pode indicar uma planta, uma cabocla das matas e um segmento religioso popular que resulta na junção de conhecimentos afrodescendentes e indígenas praticada em PE.
[323] Entidade com a qual se tem mais afinidade, contato espiritual e afetivo.

ISSN: 2448-0495

Além desse objetivo social, é celebrado no mês de janeiro em homenagem ao Orixá Criador, Oxalá, onde todos vão de roupas claras ou brancas, com flores, banhos de cheiro, pedindo energias positivas, bênçãos, proteção e agradecimento pelo ano que passou e pelo que está se iniciando para o povo de Candomblé.

O ponto de concentração dar-se na Praça da Bandeira, onde permanecem vários representantes religiosos de alguns Terreiros de Candomblé do interior, da policia, do Governo do Estado e das demais religiões como Espírita e Evangélica.

No dia em questão, 13 de janeiro,aproximadamente ás 16:00, iniciou-se a cerimônia para a saída do evento, todos foram para o centro da praça, incluindo muitos leigos da população limoeirense que observavam atentamente, os representantes religiosos dos Terreiros ,os Babalorixás e Ialorixás que reuniram-se em um grande circulo e deram uma oferenda ao Orixá que vive em todos os caminhos chamado *Esú*- em Iorubá- ou Exu propriamente,que foi um prato de barro com farofa, entoando cânticos de saudação. Apósesse processo dirigiram-se todos para a saída da praça e início da avenida onde reuniram-se mais uma vez as autoridades religiosas segurando uma pomba branca como um símbolo de prosperidade, soltando-a em seguida ao som de cânticos.

Portanto, o que é observado nessa prática é a interação das pessoas, adeptas ou não á religiosidade afro, e de como se faz importante o resgate da cultura negra, da nossa raiz cultural. Mesmo assim, com a tentativa incansável de visibilidade, a nuvem do preconceito prevalece fora e até dentro da própria pratica religiosa, pois muitos negam sua religião por inúmeros motivos seja por comodismo, medo ou receio, e o que atesta essa informação é o Censo do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) realizado em 2010 mostrando estatísticas preocupantes, pois segundo o mesmo a população estimada em Limoeiro é de 55.439 habitantes.

Assim, estando dividida com relação a religião da seguinte forma; a População residente, da religião Católica apostólica Romana, 44.657 pessoas, na Evangélica em geral 5.862 pessoas, na religião Espírita Cardecista 882 pessoas , no Candomblé 78 pessoas e na Umbanda 10.[324]

O que nos remete a um paradoxo, pois se no território limoeirense a religiosidade afro na figura do Candomblé se estende em aproximadamente vinte terreiros ativos e que atraem adeptos e leigos em suas atividades festivas ou do próprio cotidiano da casa, possuem apenas 78 pessoas que na entrevista do IBGE assumiram sua pratica religiosa abertamente. Essa novamente

[324] http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1

ISSN: 2448-0495

é uma questão complexa no entanto que possui duas formas de entendimento, pois se de um lado grande parte do povo de Terreiro assume e pratica sua religião, eles próprios como reflexo da sociedade dita "Laica" inibem esse fator e passam a se auto julgar, negando sua matriz religiosa e causando a ambiguidade e até mesmo a singularidade religiosa que muito é mostrada no interior do estado de Pernambuco.

As consequências são múltiplas, pois acarreta na desagregação da religião, enfraquecimento do movimento da cultura popular e o eterno retorno aos moldes dos séculos coloniais onde a religiosidade afro existia na forma extrema da resistência. Pois,

> O Candomblé é, antes de tudo, um espaço físico que, abastecido do espaço ideológico e das vertentes da tradicionalidade ou da emergência, está mais próximo das camadas historicamente mais resistentes e consistentes.[325]

Mas de certa forma essa construção distorcida da sociedade data de muito, muito antes, e os reflexos são notados atualmente, embora que por uma pequena parcela da sociedade que preocupa-se em resgatar não só a forma cultural do Candomblé, mas da força, da auto afirmação dessa pratica riquíssima enquanto religião, pois tudo é explicado quando se é aceito, primeiro interiormente.

Com relação ás matrizes religiosas observamos que enquanto o Candomblé é a construção da religiosidade afro no Brasil, a Jurema Sagrada também se faz presente pois é de cunho nacional, ou seja, das construções religiosas e regionais e das tradições das mesmas. Assim, o Terreiro de Ogum Xambá fundado em 1952, é uma fonte riquíssima dessa resistência e da própria comprovação da pluralidade religiosa no interior pois permanece até nossos dias com as tradições vivas, e o funcionamento ativo, como por exemplo das festividades, pois essa casa festeja durante todo o ano fazendo honrarias em cada mês a um Orixá distinto e no mês de agosto á Jurema Sagrada.

Outro fator importantíssimo dentro dessa temática é com relação aos sacrifíciosofertados ás entidades tanto Iorubás quanto da Jurema, pois como afirmou Pai João , mais conhecido por seus filhos de santo como Seu João da Casa, cada religião tem suas peculiaridades, " todas são iguais perante o Criador " , logo define que a religião é um fator amplo e não se pode prever o que cada um faz com o poder que possui, levando em consideração que a

[325]LODY, 1987.p.17

ISSN: 2448-0495

forma de oferenda é espelhada numa tradição, e muito além, pois é uma fator cultural e provém de mitos, de construções.

Nesse contexto, Chauí ressalta a importância e as distinções na construção da religiosidade popular segundo os estudos filosóficos, pois

> a aceitação de uma pluralidade de crenças aparentemente incompatíveis entre si, denotam da busca do individuo que se dirige a santos católicos, rigores de ética pentecostal, ou ao terreiro de umbanda ou candomblé consultando um médium espiritual. A pluralidade de crenças exprime a fragilidade do controle social através de uma das religiões e a resistência implícita dos fiéis a esse controle, na medida em que organizam o próprio sistema de crenças e devoções.[326]

Por fim, o fator plural enquanto a busca da religiosidade pelo individuo dar-se de forma gradativa, pois vivemos em uma atmosfera propícia á falhas e acertos, e principalmente á construções étnico-sociais que asseguram ao homem o direito de conduzir e construir seus ideais, sua própria identidade, tanto nos grandes centros urbanos quanto no interior, sendo a religiãoparte de suma importância nessa gama de construções.

REFERENCIAS

CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e Resistência; Aspectos da cultura popular no Brasil**. 6ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994

CHAUÍ, Marilena. **Convite á Filosofia**. – São Paulo – SP: Editora Ática, 2004.

LODY, Raul. **Candomblé, Religião e Resistência Cultural.** São Paulo, Ática. 1987.

MOTT, Luiz. **Entre a Capela e o Calundu**. In Laura de Mello e Souza(org. do volume) Cotidiano e vida privada na América Portuguesa. São Paulo, Companhia das letras, 1997.

http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1 Disponível em: www.ibge.gov.br Acesso em: 20/10/2013

.

[326] CHAUÍ, Marilena. Conformismo e Resistência; Aspectos da cultura popular no Brasil. 6ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.p.83

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

Simpósio Temático 06

Título: Ações afirmativas para a população negra

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

FILOSOFIA AFRICANA: ANCESTRALIDADE E ENCANTAMENTO COMO PRÁXIS DE EMPODERAMENTO E IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003

Adilbênia Freire Machado
Doutoranda em Educação – UFC.
adilmachado@yahoo.com.br

RESUMO:

Esse artigo versa sobre o ensino da filosofia africana como modo de implementação da lei 10.639/2003, refletindo o impacto dos aportes filosófico africano na educação brasileira. Esses aportes estabelecem-se por meio da ancestralidade, do encantamento, da perspectiva de uma educação libertadora e de um currículo local para a práxis de uma educação da sensibilidade, da escuta e do empoderamento. A filosofia africana contemporânea tem sua origem datada na década de 1940, mais especificamente no ano de 1945 com a obra "Philoshopie Bantoue" do Padre belga Placide Tempels, é oriunda do encantamento, da interação com o meio social em que se vive, é uma filosofia da atitude, do acontecimento, da tradição, apresentando a cultura como seu grande eixo, onde o contexto é fundante. Está baseada, segundo Oliveira (2006), nos princípios da ancestralidade, da diversidade, da integração e da tradição. Assim, apresenta suas correntes como delineadoras das suas propostas fundantes, em especial a de libertação efetiva do ser humano, do empoderamento como delineador dessa libertação, do bem-viver. Assim, essa comunicação pretende apresentar a filosofia africana e suas correntes como aportes para a implementação da lei 10.639/2003.

Palavras-Chave: Filosofia Africana; Ancestralidade; Encantamento; Lei 10.639/2003; Empoderamento.

ISSN: 2448-0495

PRIMEIRO OLHAR

Nesse artigo a filosofia africana será delineada pelos conceitos de ancestralidade e encantamento, que, por sua vez, aparecem como delineadoras do empoderamento e da implementação da Lei 10.639/2003. Assim, tais conceitos serão tecidos desde experiências formativas que visão a liberdade irredutível do indivíduo, uma liberdade plural, diversa e que visa o bem-viver de um eu que só é possível por que há uma/um outra/o que não sou eu.

A ancestralidade aqui tecida delineia-se em torno do reconhecimento da minha ancestralidade africana. Ancestralidade esta que representa a maior expressão cultural, social, econômica, tecnológica, além de religiosa da influência africana que forma o pensamento social brasileiro, assim, traz importantes aportes para o pensamento filosófico afro-brasileiro, que se caracteriza por uma busca incessante de uma liberdade total do indivíduo. Ou seja, essa ancestralidade que se faz o conceito máximo para interpretar e explicar tudo aquilo que está relacionado às africanidades, é a categoria explicativa das "africanidades brasileiras" e das "brasilidades africanas[327]". Está para além das relações consanguíneas, pois está determinada na organização política, social, cultural, religiosa e econômica. É um conceito de re-existência, de resistência, da própria existência, de libertação.

É importante demarcar que a liberdade aqui pensada gira em torno de um "desejo pela diversidade, mas sem perder o ponto de vista das unidades, pois assim não perde a perspectiva da encruzilhada, construtora da diversidade" (SANTOS, 2012, p. 49). Ou seja, é uma liberdade que visa o bem-viver de todas e todos, onde este bem-viver caracteriza-se por ser um conceito filosófico, oriundo da Filosofia da Libertação da década de 90, que trata "da libertação e não apenas da liberdade" (MANCE, 2013), em que se faz "necessário assegurar a todas as pessoas as condições econômicas, ecológicas, políticas, educativas, informativas e ética para realizar suas liberdades, tanto publicas quanto privadas" (idem), ou seja, expandir as liberdades na realização do bem-viver de cada um e de todas/os é "uma categoria filosófica muito importante para criticar toda forma de dominação e toda forma de libertação" (ibidem). Desse modo, pensamos numa liberdade desde uma perspectiva de libertação do indivíduo, assim, liberdade aqui é pensada desde a concepção de libertação oriunda do bem-viver do filósofo da libertação, o brasileiro Euclides Mance.

[327] Inspirações de Ronilda Ribeiro, 1998.

ISSN: 2448-0495

O encantamento é oriundo da ancestralidade, é função da liberdade! E é esse encantamento que proporciona a busca, o encontro e a expansão da liberdade dos indivíduos, posto que minha liberdade não é concreta sem a liberdade da/o outra/o, pois somos todos/as partes de uma única teia. Não é aleatório e sem fundamento, não se dá do nada e nem para o nada, tem propósito. Esse encantamento não nos impede de questionar "nossas" ações políticas, sociais, não impede o questionamento acerca das minhas (nossas) ações éticas e do meu cuidado pelo outro/a... é questionador das minhas / nossas ações. É um conceito de práxis que nos impele aos questionamentos sobre nossas ações.

É um ato de compreender, com-preender, o outro e a si mesmo, pois a compreensão leva ao afeto, a conhecer esse Outro indivíduo. É fonte, "é possibilidade da criação, antes mesmo de qualquer criatividade" (OLIVEIRA, 2007, p. 195). Assim, "é infinito em suas possibilidades e realizações" (Idem), apresentando o contexto como o seu único limite. E para além de tudo isso, é o encantamento que "dá significado a quem se ocupa dos significantes dos significados: a filosofia" (ibidem). Adentra nas entranhas do existir, do sentir e assim causa vertigem, pois, ao mesmo tempo em que produz, é produzido pela vertigem (OLIVEIRA, 2007), pelo espanto e angústia causados pela efemeridade da vida, entretanto, na cosmovisão de matriz africana mais vale o existir do que o viver, por isso nos encantamos e assim criamos diversos mundos para sobrevivermos às náuseas causadas pelo viver sem "previsão e controle", pois

> o ato de existir é um ato sem previsão e sem controle. Tudo está em tudo e em toda parte tudo é difuso. O mundo que vemos são os olhos que veem (...) e, a pele da cultura recobre com sua tessitura o que chamamos de real; mas o real não é mais que a pele da cultura; a pele da cultura não é mais que um olho que vê e um ouvido que escuta e um corpo que sente... (OLIVEIRA, 2007, p. 196).

Existir é esse mais que "um olho que vê e um ouvido que escuta e um corpo que sente", é o que está para além, são as dobras de cada um desse ver, ouvir, sentir. Talvez o existir seja mesmo sem começo e sem fim, um circulo aberto para o infinito, para o conhecimento. Existir como vertigem tem a ética como fundamento principal, pois "a ética, como relação fundamental de alteridade, tem sua fonte na vertigem – por isso seu critério é o Outro" (Idem, p. 197), o outro nos leva ao conhecimento de si mesmo enquanto o conhecemos, ele nos põe frente aos nossos medos, anseios, segredos.

Conceitos delineando modos de ser (agir), sentir e pensar de um povo formado pelas experiências africanas que tornaram o Brasil o país que é. Conceitos tecendo modos outros do educar, do empoderamento e da implementação da Lei 10.639/2003 que visa o ensino de história

e cultura africana e afro-brasileira. Implica o reconhecimento e a valorização das africanidades brasileiras. Fortalecendo o conhecimento e fortalecimento de nossas identidades, onde esta identidade é compreendida como um "pertencimento histórico-comunitário" (PETIT; RODRIGUES, 2012, p. 239), ou seja, nossa identidade nunca está formada, é movimento, fruto do acontecimento. Desse modo, seguiremos nosso texto traçando o modo de ser/pensar desde a filosofia africana refletida desde a ancestralidade de alguém que não nasceu na África, mas tem a África nascida em si.

UM CAMINHAR PELA FILOSOFIA AFRICANA CONTEMPORÂNEA: PRÁXIS DE LIBERTAÇÃO DA ANCESTRALIDADE E DO ENCANTAMENTO

Compreendendo filosofia como um modo de refletir, pensar, questionar e construir epistemologias, sabendo que tais conhecimentos são oriundos de nossas vivências/experiências do nosso cotidiano, do contexto cultural onde estamos inseridos, assim como nossas experiências em relação ao conviver / conhecer outras culturas, vivemos uma diversidade cultural imensa, que nos contempla e completa. Aprendemos e ensinamos. Desse modo, a filosofia intenta nos formar para termos posturas éticas e políticas críticas e conscientes, assim a filosofia acontece desde uma criação contínua de conceitos oriundos de reflexões que levam a ações reais para o bem-estar e o bem-viver do indivíduo, é o compromisso com o Outro, com a sociedade em que se vive.

Assim, como reflexão e interrogação são ações oriundas de encontros, de diálogos, a filosofia apresenta-se, então, como "um *diálogo* argumentativo. (...) Só ganha sentido e significado se ela for elaborada num contexto de um diálogo intersubjectivo" (CASTIANO, 2010, p. 41), um diálogo crítico onde a interação entre os sujeitos "deve ser na base tanto de textos escritos como orais", pois "a existência de textos escritos não é uma razão suficiente para excluir os textos orais do debate argumentativo" (idem). Desse modo, essa reflexão crítica pressupõe uma interpretação da realidade, onde esta não aparece "como algo absoluto ou como uma necessidade, mas como uma contingência" (ibidem). É movimento! É uma acontecimento próprio da existência humana, pois

> a experiência humana é o chão inescapável para o começo da marcha rumo à sabedoria. Onde quer que haja um ser humano, há também a experiência humana. Todos os seres humanos adquiriram, e continuam a adquirir sabedoria ao longo de diferentes rotas nutridas pela experiência e nela fundadas. (RAMOSE, 2011, p. 11).

A filosofia é então um modo de criar, re-criar, aprender e ensinar. E a filosofia africana não foge disso, ela é fruto dos seus diversos contextos culturais, sociais e históricos. É dentro de um contexto onde diversos países africanos conquistam sua liberdade que nasce a filosofia africana contemporânea, oriunda de um discurso crítico, fortalecendo-se especialmente nas

ISSN: 2448-0495

décadas de 50, 60 e 70, onde a preocupação que dominava a maior parte dos filósofos africanos[328] era elaborar uma filosofia própria enraizada dentro de seu contexto histórico, social e que cultural que passava por modificações profundas com o processo de emancipação da escravatura e descolonização que vários povos africanos atravessavam, processo de integração social dos negros nos países considerados do novo mundo[329].

É, então, que em 1945 surge essa filosofia africana contemporânea, com a obra *La Philosophie Bantoue* do Padre belga Placide Tempels, que passa a ser considerado, por muitos filósofos africanos, como uma grande influência na Filosofia Africana do século XX, além do pai ancestre desta filosofia, em virtude desta célebre obra onde argumenta que o povo da África Subsaariana (Povo Banto), região do Congo Belga, tem uma filosofia distinta, assim, descreverá as bases dessa filosofia. O referido autor concebe que o pensamento cognitivo do africano é uma filosofia que segue os seus próprios níveis de conhecimento, sua própria forma de pensar, possuindo uma série de princípios filosóficos intrínsecos às suas práticas, crenças e aos seus próprios idiomas.

A obra torna-se uma reação à crença predominante de que africanos seriam incapazes de pensar racionalmente[330]. Tempels respondeu argumentando através da análise de seus costumes e tradições, em especial do povo Banto. Buscou os elementos que seriam fundamentais da tradição africana, assim como sua estrutura mental e a relação com a religião, concluindo que a *força vital* seria o elemento que explicaria não apenas a religião, mas também a forma como o africano compreendia o mundo. Para a Filosofia Bantu o fundamento do universo, o seu valor supremo é a vida, é a força que impulsiona e que emana dela, todos os seres são forças e em qualquer situação deve-se ininterruptamente procurar acrescentar força à vida e ao universo, essa força é chamada de Força Vital. Segundo Eduardo Oliveira (2006, p. 46) a **Força Vital** é "a própria manifestação do sagrado que sustenta o universo e permeia a relação entre os homens e entre eles e a natureza".

O objetivo da obra de Tempels era ser um manual, para os colonizadores, acerca da Filosofia Africana, assim, tal manual tinha o intento de fazer com que os colonizadores

[328]Pensadores do continente africano que elaboraram textos de cunho filosófico e negros latino-americanos que, ou assumiram nacionalidade africana que considerava a África como sua pátria-mãe.
[329]Nas décadas de cinquenta, sessenta e setenta, vários países africanos conquistaram suas independências. Em Mance (1995) podemos ver essa relação.
[330]Em artigos de minha autoria eu trago uma historiografia mais completa acerca da Filosofia Africana, desenvolvendo mais seus princípios, conceitos e correntes. Vide, então, Machado 2012, 2014a, 2014b.

ISSN: 2448-0495

entendessem a visão de mundo, as crenças, as singularidades das culturas africanas com o objetivo de que os missionários, com seu projeto de "civilização", pudessem obter êxito nas suas ações e assim introjetar a fé e a razão nesses homens. Entretanto, a obra acabou por provar a existência de uma filosofia africana, de uma razão, de capacidade cognitiva e de uma humanidade que fora tão negada. Provou a existência de uma ontologia, assim como de uma ética, de modelos políticos, econômicos, além de uma cultura forte, de uma tradição enraizada e comprometida com os valores humanos. A obra é também é criticada, especialmente pelo filósofo beninense Paulin Hountondji que não a considera uma obra filosófica[331].

Assim, percebemos que essa filosofia aparece com o objetivo de incentivar as avaliações dos engajamentos éticos e existenciais. Trazendo alguns objetivos como fontes fundamentais, tais como: a compreensão de que o conhecimento africano se dá no *significar a existência no mundo*, uma consciência que leva o indivíduo a ser iniciador / provocador / criador de novas perspectivas, almejando uma outra realidade, mais justa. Outro objetivo é proporcionar a *formação de indivíduos íntegros*, que agem em comunhão com a comunidade onde vivem, colocando-se no mundo e respeitando as diversidades e singularidades culturais, assim como o universo e a natureza, buscando transformar as condições sociais, políticas e econômica as quais estão submetidos. Um terceiro objetivo é ter a filosofia como causadora de ideais e ações libertadores, estimulando a transformação da sociedade, em todo o seu contexto, assim, *a filosofia aparece como um convite, uma proposta e uma impulsionadora da libertação em busca do bem-viver*. Por fim, objetiva-se conceber que *os africanos podem fazer uma filosofia de ponta*, com correntes de pensamentos tão grandiosas e contundentes quanto aquelas que provocaram mudanças significativas no mundo.

Percebemos que é o *encantamento* que proporciona esse renascimento da Filosofia Africana, uma filosofia que tem a cultura e a tradição como delineadoras de suas projeções, concepções, realizações. Enraizada numa tradição que é atualizada continuamente com os acontecimentos do contexto histórico, político e social em que se vive, assim, é uma filosofia do acontecimento, aberta para as possibilidades, é uma filosofia dos sentidos, do desejo e respeito pelo Outro/a indivíduo, da diversidade, criando, ressignificando e encantando mundos, fortalecendo e potencializando-se com uma ancestralidade reconhecida. Assim, caracteriza-se fundamentalmente, por ser uma ética implicada no cuidado de si e do Outro/a que me

[331]Vide Machado 2014b.

ISSN: 2448-0495

complementa, completa. Onde o processo do filosofar não se dá sem troca de experiências, que estão incrustadas na natureza, na cultura, na vivência, na ancestralidade que nos move.

Percebe-se, então, que não é possível essa filosofia sem cultura, sem oralidade (que sustenta a tradição), sem ancestralidade. Eduardo Oliveira (2006) afirma que a filosofia africana está baseada nos seguintes princípios: *ancestralidade, diversidade, integração e tradição*. A *ancestralidade* é a grande articuladora, "responde pela lógica que articula o conjunto de categorias e conceitos que revelam a ética imanente dos africanos" (Idem, p. 165), assim, esta ética aparece como fundamental nessa articulação, ela é "a fonte de onde emergem os elementos fundamentais da tradição africana" (Ibidem). Já a *diversidade* é aquele princípio que valoriza as singularidades à medida que respeita a diversidade étnica, cultural e política. Diversidade essa que não leva ao isolamento por conta do princípio de *integração* que tem na inclusão o seu guia, fazendo com que as singularidades sejam submetidas à ética que prima pelo bem-estar da comunidade, o bem-viver de todas/os. A *tradição* é a teia que dá sustentação a tais princípios, é dinâmica e molda-se aos tempos. Mateus Aleluia diz que "ancestralidade é nossa forma de estar no mundo", assim também entendo o Filosofar Africano e Afrodescendente, entendo-os como filosofias implicadas nesse estar no mundo, estar com o outro indivíduo, outro natureza e consigo mesmo. Preservando e cultuando o empoderamento contínuo e libertador.

Podemos demarcar, ainda, algumas correntes que podem ser consideradas núcleos da Filosofia Africana Contemporânea, são elas: Etnofilosofia, Filosofia da Sagacidade, Filosofia Nacionalista-Ideológica e a Filosofia Profissional. Em classificações mais recentes incluiu-se filosofia literária / artística ou poética e a Hermenêutica, que seriam correntes, no nosso modo de ver, culturalista. Também é importante evidenciar que dentro dessas correntes particulares há outras correntes com suas singularidades. Vejamos um pouco sobre cada corrente[332]: A *Etnofilosofia* tem como tema fundamental a relação da filosofia com a cultura. Considera a sabedoria coletiva, o lugar ontológico do conhecimento. Essa corrente deu "início" à Filosofia Africana com a obra "La Philosophie Bantoue" de Placide Tempels. Já a *Filosofia da Sagacidade ou Sagacidade Filosófica* trata dos "sábios filosóficos". Sistema de pensamento baseado na sabedoria e nas tradições dos povos, sendo, basicamente o reflexo de uma pessoa que é reconhecida como "sábio" e pensador/a dentro da comunidade. O queniano Henry Odera Oruka é o seu principal nome, além de fundador. A *Filosofia Nacionalista / Ideológica* que a identifico como *Filosofia Política*, tem interesses e objetivos de responder aos problemas referentes ao

[332] Vide Machado, 2012 e 2014b, onde essas correntes são apresentadas com mais detalhes.

ISSN: 2448-0495

colonialismo, às independências, ao fim da escravatura, a exploração do homem africano e o viver na nova/outra realidade, após as independências. É o reconhecimento de que alguns políticos africanos tratavam com questões filosóficas mesmo quando engajados em projetos emancipativos e de re-construção da nação, é fundamentalmente uma filosofia sociopolítica. Aqui encontramos os movimentos de negritude, do pan-africanismo, do socialismo africano, dentre outros. Aqui temos nomes como Leopold Senghor, Kwame Nkrumah, Julius Nyerere e Dubois. A *Filosofia Profissional*, também é identificada como a *Corrente Crítica da Filosofia Africana*, é a corrente que rejeita um modo particular de filosofar, pois concebe a filosofia com princípios universais, não pode ser um pensamento particular, comunitário, mítico. É a relação da filosofia com a academia. Encontramos nessa corrente Kwasi Wiredu, Paulin Hountondji, Eboussi Boulaga, Marcien Towa, Oruka Odera e Peter Bodunrin. A *Filosofia literária / artística* é representada por aqueles que refletiram questões filosóficas em ensaios e ou obras de ficções. Aqui temos nomes como Wole Soyinka[333], Chinua Achebe, Oko P'Bitek. Já a *Filosofia Hermenêutica* caracteriza-se como aquela que faz análises das línguas africanas em torno da busca de conteúdos filosóficos. Destacamos nomes como Kwame Gyekye, Tshiamalenga, Sodipo Jo, dentre outros.

IN-CONCLUSÕES: CRIAR / EMANCIPAR-SE DESDE A FILOSOFIA AFRICANA

A ancestralidade e o Encantamento são conceitos de empoderamento e liberdades incessantes, fortalecendo a identidade e o reconhecimento de quem somos. Assim, apresentam-se como conceitos delineadores para as relações étnico-raciais, para a implementação da Lei 10.639/2003 onde conhecer a história do Brasil demarcada pela cultura africana e conhecer a história da África desde o olhar do colonizado e não do colonizador que o nega torna-se fundante, além de uma ação para reconhecimento e valorização da nossa ancestralidade africana, implicando no empoderamento de nossas ações cotidianas que implicam, principalmente, na eliminação do racismo, da invisibilidade e dos preconceitos que tanto nos assolam e atrasam nosso país.

A filosofia africana elaborada desde os princípios e valores que regem a vida do africano, dentro da sua imensa diversidade, encontra-se absorvida não apenas nas suas diferentes culturas, mas também no seu modo particular de pensar os problemas locais, dentro do universal,

[333] Primeiro africano a receber o Prêmio Novel de Literatura, em 1986.

ISSN: 2448-0495

partindo dos seus mitos, seus provérbios, seus rituais, sua religiosidade, assim como nas questões políticas, no mundo da literatura, da poesia, do jeito de falar com o coração, com o tambor, com a batucada, com o próprio tempo. É uma filosofia que se abre para as possibilidades, não estando enquadrada nos moldes epistemológicos da filosofia ocidental. Sai da totalidade para pensar a alteridade, esta é seu ponto de partida, daí ser a ética uma filosofia. Enxerga a diversidade em vez da identidade, mas não a exclui, mira a diversidade na unidade e a unidade na diversidade, é atitude e não uma metafísica, é corpo inteiro e não apenas razão. Filosofia da diferença que prima por uma ética de inclusão, é ciência da sensibilidade, é estética, pensa epistemologias para a vida, para o existir, conhecimentos propositivos de uma mudança consistente e duradoura, epistemologias para a práxis e não com a finalidade última de obtenção de poder político e epistemológico.

Essa filosofia prima por uma práxis contínua de libertação e conhecimento da diversidade cultural africana, ela expressa-se de modos diversos, não estando presa a apenas textos escritos, pois "devemos distinguir entre filosofia e os modos de transmiti-la e preservá-la. Reflexões filosóficas podem ser preservadas e transmitidas de diversas maneiras. De longe, a melhor maneira de preservar e transmitir a filosofia é através da escrita, na forma de livros" (OMOREGBE, 1998). Afinal, a filosofia é uma relação, um diálogo, é reflexão sobre a vida, que proporciona o criar, que encanta.

O encantamento é o que condiciona a algo ser sentido de mudança política, social, de ser perspectiva de outras construções epistemológicas, é o sustentáculo que desperta e impulsiona para a ação, é o que dá sentido, é inspiração formativa, inspiração que cria e re-cria continuamente. É esse encantamento que nos qualifica no mundo, trazendo beleza no pensar/fazer implicado, no produzir conhecimento com os sentidos, pois "se ao aprender envolvemos sensibilidades, sabemos também que *as sensibilidades aprendem. Se o ato de cuidar é acima de tudo um gesto ético-político, aí está imbricado também um gesto sensível que envolve o ato de aprender"* (MACEDO, 2013, p. 99, grifo do autor).

Compreendo que é pela diversidade de questões que podemos ver nos princípios e nas correntes apresentadas ser possível que a filosofia africana possa mediar o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, pois essa filosofia constitui-se desde a reconstrução da sua história, desde a valorização da sua origem, da sua cultura e da sua tradição, promovendo reflexões críticas e ações para o bem-viver. Essa mediação acontece no desejo de proporcionarmos uma educação onde os estudantes confrontem-se com os valores e as práticas

ISSN: 2448-0495

culturais que constituem sua identidade nacional, onde essa mediação se faz na produção de alterações entre os envolvidos no processo. A filosofia africana para o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira é possível quando partimos de uma percepção outra da formação, que possibilita a escuta e a construção desde as experiências das / dos estudantes com seus saberes e com a cultura que carregam em suas peles, múltiplas possibilidades de produção de conhecimento. Reconhecendo a ancestralidade que nos faz ser quem somos, potencializando o encantamento e possibilitando ações concretas para a implementação da Lei 10.639/2003 no intento de uma libertação contínua enraizada na nossa identidade cultural.

Encantar-se é o primeiro passo para a libertação.
Adilbênia F. Machado

REFERÊNCIAS

CASTIANO, José P. **Referenciais da Filosofia Africana:** em busca da intersubjectivação. Moçambique. Sociedade Editorial Ndjira, Lta, 2010. 1ª Edição.
MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de Currículo e Autonomia Pedagógica**: o socioconstrucionismo curricular em perspectiva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MACHADO, Adilbênia Freire. **Filosofia Africana para Descolonizar Olhares:** Perspectivas para o Ensino das Relações Étnico-Raciais. # Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia, Canoas, v.3, n.1, 2014. Acesso em 24 de junho de 2014a.

MACHADO, Adilbênia Freire. **Ancestralidade e Encantamento: filosofia africana mediando a história e cultura africana e afro-brasileira.** Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2014b.

_____. Filosofia Africana e Currículo: Aproximações. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, Brasília, Vol.0, N.18, maio de 2012. Disponível em: http://seer.bce.unb.br/index.php/resafe/article/view/7027/5552. Acesso em 01 de Junho de 2012.

MANCE, Euclides André. As filosofias Africanas e a Temática de Libertação. **IFIL – Instituto de Filosofia da Libertação**, Curitiba, 1995. Disponível em: http://www.solidarius.com.br/mance/biblioteca/africa.htm. Acesso em 2005.

_____. **Camponesa da AACCRN** (Associação de Apoio às Comunidades do Campo do Rio Grande do Norte). **Entrevista do Professor Euclides Mance,** Março de 2013. Disponível em http://www.fbes.org.br/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=1787&Itemid=18. Visitada em Fevereiro de 2014.

OLIVEIRA, David Eduardo de. **Filosofia da ancestralidade**: **corpo e mito na filosofia da educação brasileira.** Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.

_____. **Cosmovisão africana no Brasil**: **elementos para uma filosofia afrodescendente.**

ISSN: 2448-0495

Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2006.

OMOREGBE, Joseph. **Filosofia Africana:** ontem e hoje. Tradução de Renato Noguera. In: African Philosophy: yesterday and today in EZE, Emmanuel Chukwudi (ed.). African Philosophy: an anthology. Oxford: Blackwell Publishers, 1998.

PETIT, Sandra Haydée; RODRIGUES, Eleomar dos Santos. Filosofar(-se) junto com o Baobá: Um encontro festivo com Sobonfu Somé, Mia Couto e Eduardo Oliveira. In:

PETIT, Sandra Haydée; SILVA, Geranilde Costa e. **Memórias do Baobá.** Fortaleza: Edições UFC, 2012.
RAMOSE, M.B. Sobre a Legitimidade e o Estudo da Filosofia Africana**. Ensaios Filosóficos**, Volume IV – Outubro / 2011.

RIBEIRO, Ronilda Iyakemi. **De Boca Perfumada a Ouvidos Dóceis e Limpos:** Ancestralidades Africanas, Tradição Oral e Cultura Brasileira. *Itineráios*, Araraquara, Nº 13, 1998.

SANTOS, Luís Carlos. **Ancestralidade e Liberdade:** Em torno de uma filosofia africana no Brasil. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, Brasília, Vol.0, N.18, maio de 2012. Disponível em: http://seer.bce.unb.br/index.php/resafe/article/view/7027/5552. Acesso em 01 de Junho de 2012.

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

DESCOLONIZAÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR

Carlindo Fausto Antonio[334]

RESUMO:

A descolonização dos currículos, relevando a existência da Lei 10.639, do racismo no Brasil e do apagamento físico, simbólico e teórico da África e da Diáspora, passa pela discussão da História da África, pela relação entre o sistema cultural negro-brasileiro e africano, pelos processos educativos dos lugares e expandidos pelos Movimentos Sociais Negros e culturais, pelo currículo em si, pelas relações étnicorraciais, pelo trabalho interdisciplinar e pela renovação das disciplinas históricas. O objetivo, exercício histórico e cuja materialização se dá no cotidiano escolar, é analisar o alcance e as necessidades das transformações curriculares considerando, por exemplo, a obrigatoriedade do ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira nos sistemas de ensino que compõem a Educação Básica no território brasileiro. A política de descolonização dos currículos tem, conforme a Lei 10.639/2003, o papel de assegurar, de modo efetivo, o respeito às diferenças culturais em consonância com a constituição étnicorracial do país.

Palavras-chave: Descolonização do currículo escolar, África, Diáspora

[334] Professor efetivo da UNILAB, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – São Francisco do Conde/BA. Doutorado em Teoria Literária e História da Literatura pela Universidade Estadual de Campinas (2005)

ISSN: 2448-0495

INTRODUZINDO O TEMA

A descolonização dos currículos, relevando a existência da Lei 10.639, do racismo no Brasil e do apagamento físico, simbólico e teórico da África e da Diáspora, passa pela discussão da História da África, pela relação entre o sistema cultural negro-brasileiro e africano, pelos processos educativos dos lugares e expandidos pelos Movimentos Sociais Negros e culturais, pelo currículo em si, pelas relações étnicorraciais, pelo trabalho interdisciplinar e pela renovação das disciplinas históricas. O objetivo, exercício histórico e cuja materialização se dá no cotidiano escolar, é analisar o alcance e as necessidades das transformações curriculares considerando, por exemplo, a obrigatoriedade do ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira nos sistemas de ensino que compõem a Educação Básica no território brasileiro. A política de descolonização dos currículos tem, conforme a Lei 10.639/2003, o papel de assegurar, de modo efetivo, o respeito às diferenças culturais em consonância com a constituição étnicorracial do país.

PRINCÍPIOS E PRESSUPOSTOS TEÓRICOS PARA ESTUDAR A HISTÓRIA DA ÁFRICA E DESCOLONIZAR CURRÍCULOS

Joseph Ki-Zerbo (2013, p 22 e 23), na introdução da Síntese da História Geral da África, aponta "quatro princípios que devem nortear a pesquisa, se se quer levar adiante a frente pioneira da historiografia da África".

O primeiro princípio é a interdisciplinaridade no que toca aos estudos e, entre outras razões, o autor destaca a indispensável articulação de pesquisas e estudos concernentes à oralidade, à escrita, à história, à linguística e à arqueologia.

O segundo princípio, questão imperativa sustentada pelo intelectual, "é que essa história seja enfim vista do interior, a partir do polo africano, e não medida permanentemente por padrões de valores estrangeiro" (KI-ZERBO, 2013 , p.22).

O terceiro trata de enfatizar:

> que é obrigatoriamente a história dos povos africanos em seu conjunto, considerada como uma totalidade que engloba a massa continental propriamente dita e as ilhas vizinhas como Madagáscar segundo a definição da Carta da Organização da Unidade Africana *OUA).* (KI-ZERBO,2013p.23)

O quarto põe em relevo a superação da valorização da história factual, pois correria o risco de destacar em demasia as influências e fatores externos. Ki-Zerbo sugere que os fatos –

ISSN: 2448-0495

chave, que são importantes, continuem sendo objeto da história. Mas no dizer dele é preciso tratar ou mostrar

> as civilizações, instituições, as estruturas: técnicas agrárias, metalurgia, artes e artesanato, circuitos comerciais, culto e modo de pensamento filosófico ou religioso, técnicas de modernização, o problema das nações e pré-nações, etc. Essa opção metodológica requer, com mais vigor ainda, a abordagem interdisciplinar (KI-ZERBO, 2013, p 23).

Aos quatro princípios expostos por Ki-Zerbo, acrescentaríamos, pensando na descolonização dos currículos, as teses de Bokolo apresentadas num vídeo e alusivas à apresentação dos volumes dedicados à História da África. (https://www.youtube.com/watch?v=kpBjk13BH2,**Publicado em 17/10/2012).**

A primeira tese demanda, no campo das ciências sociais, respostas ao racismo e ao colonialismo. A segunda esmiúça um roteiro de inovações metodológicas no que tange à abordagem da História da África. Na análise de Bokolo é preciso uma visão pluridimensional, continental da África e, sobretudo para o nosso enfoque curricular, vale destacar que é fundamental estudar a África e a Diáspora como sua contraparte ou sua Sexta Região. Bokolo usa, numa síntese, a seguinte expressão: " é útil ver a diáspora africana". Podemos nos referir ao enunciado de outro modo, dizendo que é útil ver a África e a Diáspora a partir da história comum, escravismo e colonização, e também a partir do complexo e dinâmico sistema cultural presente na África e na Diáspora. Neste movimento dialético, na história, a unidade na diversidade seria o motor para a compreensão das dinâmicas na África e na Diáspora.

No tocante ao sistema cultural, os princípios estruturantes, ancestralidade, energia vital, expansão, oralidade, circularidade, memória, encruzilhada, Exu, corporeidade, seriam as chaves interpretativas das manifestações culturais existentes na África e na Diáspora. A terceira tese dialoga com a anterioridade das civilizações africanas. A África não é apenas berço da humanidade, ela é berço das sistematizações teóricas, dos processos educativos, dos sistemas técnicos e das experiências em todos os níveis. Dentro desses contornos, a África, entendida a partir dos países e dos lugares, é vital para a continuidade das civilizações. A quarta tese faz referência à presença africana no mundo, ou seja, no trânsito pelo Índico, pelo Pacífico, pelo Atlântico e pelo Mediterrâneo, o que significa dizer, a rigor, que os africanos sempre participaram da História da humanidade e da produção da economia do mundo. A quinta tese indaga, a propósito da história comum da África e da Diáspora e delimitando o lugar especial para a chave

ISSN: 2448-0495

interpretativa balizada pela unidade na diversidade, como organizar este renascimento africano? Na sexta tese, Bokolo se posiciona e afirma que a luta contra o racismo e o colonialismo não se limita ao tema, não é só estudar a história da África. Não é suficiente somente anunciar a história, mas sim enunciá-la. Anunciar a história é apresentar os fatos, enunciá-la e revelar as rupturas e os sujeitos desse processo a partir de determinados lugares sociais. O historiador chama de modo sublinhar, numa enunciação subjacente, os intelectuais negros, africanos, da diáspora e antirracismo para o centro do debate e/ou para a condução enunciativa de meios para superar o racismo e o colonialismo nas construções teóricas e nas estruturas sociais.

DESCOLONIZAÇÃO DOS CURRÍCULOS E SUA RELAÇÃO COM O SISTEMA CULTURAL NEGRO-AFRICANO E MOVIMENTOS SOCIAIS NEGROS

Neste tópico iniciaremos a abordagem conjunta da África e da Diáspora para materializá-las. África e Diáspora são abstrações sem os países, sem os territórios e, sobretudo, sem os lugares, que concretizam exemplarmente as suas realidades humanas e sociais.

A discussão da descolonização dos currículos, negritando a existência da Lei 10.639 e a espacialidade, tem como foco a África e a Diáspora materializada nos quadros de vida. A tese da história comum e da unidade na diversidade é questão nuclear, na medida em que mostra um sentido orientador, um método para entender os processos históricos vividos pelos negros na África e na Diáspora. (DIOP, 1964; BOKOLO, 2013 ; KI-ZERBO, 2013; JUNIOR,2013)

A assunção da Diáspora, na delimitação defendida aqui, é tributária da apresentação da Diáspora como a Sexta Região da África, ou seja, a Diáspora é parte do continente africano. Desse modo, outra compreensão indispensável refere-se à noção de território. Neste aspecto, território não diz respeito à extensão de terras, mas ao quadro de vida das populações africanas na diáspora. Nas Américas, mesmo entendendo que a diáspora negro-africana alcançou o mundo, os povos africanos transportaram, reafirmaram e re-significaram os seus modos de vida, os seus sistemas técnicos, as suas experiências sociais e, especialmente, os seus sistemas culturais. Tais condições, ações humanas e dispositivos culturais foram e são basilares para a existência de um território além dos marcos do continente africano. No dizer do geógrafo Milton Santos (2000, p. 22), com o qual temos concordância, o território só existe como conceito e categoria de análise quando compreendido como quadro de vida:

ISSN: 2448-0495

> O território em si, para mim, não é um conceito. Ele só se torna um conceito utilizável para a análise social quando considerando a partir do seu uso, a partir do momento em que pensamos juntamente com aqueles atores que dele se utilizam.

Outro foco ou fato a ser considerado, de modo decisivo, é a existência do racismo e do colonialismo, flagelos que afetaram e afetam substantivamente os povos na África e na Diáspora. Razão, aliás, para a promulgação da Lei 10.639, entre outras medidas de governos e Estado brasileiros.

Temos em comum também, no fluxo do processo histórico, um mesmo sistema cultural que permite, a partir de princípios estruturantes e de raiz filosófica, um permanente diálogo entre as manifestações culturais e os seus manifestantes na África e na Diáspora, relações que são efetivadas igualmente com outras culturas e sistemas culturais. Vale ressaltar que África e Diáspora são aqui entendidas a partir dos países, dos territórios e, de modo mais agudo, dos lugares.

Outro tópico especial e estratégico, no entendimento das lutas desenvolvidas pelos negros (as), africanos (as) e os seus descendentes na Diáspora, é a cultura. Neste diapasão, intelectuais brasileiros e africanos apresentam aportes teóricos que asseguram um lugar de inequívoco destaque para a cultura percebida como manta organizativa da vida para africanos e negros em todos os seus níveis de existência e, na mesma senda, como categoria de análise, fundadora de conceitos e chaves filosóficas. (Cunha, 2009; Sandra Petit, 2012; Eduardo Oliveira, 2012; Marco Aurélio Luz, 2000; Muniz Sodré, 2005).

Nossa concepção de cultura, orientada pelas formulações desses intelectuais apresentados acima e pela dinâmica do sistema cultura negro-africano, busca as marcas profundas, os traços e os indícios que possam ajudar na compreensão de certos processos ainda marcantes no dia a dia das populações negras na África e na Diáspora. Há, nesse legado de africanidades, cortejos, formas de cultivo, ritos sagrados, profanos e concepções de pessoa, da morte e da vida. Contudo convém realçar que os nossos propósitos, neste trabalho, não nos impõem a realização de um estudo aprofundado da cultura na África e na Diáspora, em todas as suas vertentes. Por outro lado, compreendendo que a África e a Diáspora têm uma história comum que, no entanto, deve ser contrabalançada por um eixo dialético de unidade na diversidade, defendemos a tese, no que concerne à parelha África e Diáspora, de um sistema cultural comum e dinamicamente vivido e vivenciado pelos povos africanos e diaspóricos nos territórios, ou seja, nos seus quadros de vida no continente africano e na Diáspora. Respeitando a noção de território

ISSN: 2448-0495

assim estabelecida, a cultura, ou melhor, o sistema cultural negro-africano está presente na África e na Diáspora.

Não custa repetir que temos uma história comum encruzilhada pela unidade na diversidade e, do mesmo modo, compartilhamos rico, complexo, milenar e dinâmico sistema cultural nos territórios ocupados pelas populações africanas, quaisquer que sejam as suas localizações na superfície da terra.

As chaves interpretativas que possibilitam o movimento, a exemplo da história comum, da unidade na diversidade, no universo desse sistema cultural negro-africano, são os princípios estruturantes desse sistema cultural, princípios que são comuns nos territórios, nos quadros de vida instalado na África e na Diáspora. Avultam, entre os princípios estruturantes desse dinâmico e complexo sistema, a ancestralidade, a circularidade, a oralidade, a energia vital, o axé, a restituição, a expansão, a relação entre visível e invisível, a memória, a iniciação, a palavra imantada, a corporeidade, a encruzilhada, etc.

Voltando às raízes desse sistema cultural negro-africano, podemos dizer que o desenraizamento de populações da África não impediu que esses grupos socioculturais, mesmo em contextos e territórios adversos, tivessem formas de participação no processo social e na disputa pela hegemonia cultural bem mais ativas e articuladas do que é suposto e registrado pelas historiografias colonizadas. Assim e com o domínio desse sistema cultural, as populações negras transitaram pelos territórios, não obstante o racismo e o colonialismo, expondo ou camuflando instâncias identitárias fincadas em valores comuns e, noutros momentos, tendo que ocultá-las, nutriram-se de Exu como princípio estruturante e de outros como a encruzilhada, o mancar de Exu e de mandinga, a astúcia corporificada, para mobilizar enfrentamentos, fugas, silêncios, revoltas e, sobretudo, reordenar e alongar as fronteiras da África para a Diáspora no contexto tenso e violento da realidade histórica do racismo e do colonialismo.

A dinâmica cultural não é algo do passado de luta de negros e africanos. É chave interpretativa e instrumento de luta, em diferentes momentos históricos, para constituir e reordenar diferenças, identidades, identificações. Em outros termos, a cultura é canal pelo qual os sujeitos, no seio de diferentes manifestações, mudam, rejeitam ou reinventam tradições. Sendo assim a constituição desse sistema cultural, precisamos desses legados, dessas recriações vivas e vividas que mantêm os seus sujeitos e as suas concepções cosmogônicas no centro das reformulações curriculares, uma vez que se integraram na organização social, apesar da repressão a que foram submetidas ao longo de séculos de dominação em África e na Diáspora.

ISSN: 2448-0495

O sistema cultural negro-brasileiro, na sua complexidade e dinâmica, expressa excelentemente bem as possibilidades curriculares encruzilhadas na formação e nas estabilizações das ruas, dos territórios, das rodas de samba e de capoeira, entre tantas outras manifestações culturais, em que os traços culturais comuns, a rigor uma cosmogonia, exigem o reconhecimento e, ao mesmo tempo, delineiam uma noção de currículo expandido desse sistema cultural e dos seus princípios estruturantes. É desse complexo cultural que emerge o objeto da filosofia da ancestralidade, que exemplifica o alcance epistemológico desse sistema cultural, que é o objeto desse campo de conhecimento.

No processo de descolonização dos currículos é vital salientarmos que os estabelecimentos de ensino, no âmbito do território brasileiro, não têm incorporado nas suas sistematizações cotidianas o sistema cultural negro-brasileiro e africano. Igualmente há muito por se fazer no que diz respeito à História da África e Lei 10.639.

Feito o trabalho de compreensão alusivo aos sistemas culturais negro-africanos e negro-brasileiros, é fundamental buscarmos o entendimento das possibilidades curriculares expandidas pelos movimentos negros no Brasil e por outros congêneres no mundo. A noção de currículos expandidos pelos movimentos negros e sistemas culturais negro-africanos foi desenvolvida, de modo efetivo, nas postulações orientadoras do Projeto Pedagógico da Curso de Pedagogia da UNILAB. Neste tocante, chamamos de estabilizações os processos educativos tramados, estruturados e difundidos pelos Movimentos Negros. Assim, os currículos construídos nos lugares e experimentados pelos manifestantes no cotidiano são estabilizados, transmitidos e, sobretudo, tem eficácia educativa para promover mudanças no plano das ideias e das ações sociais. Os currículos expandidos são necessariamente construídos nos lugares e, num movimento dialético, são encruzilhados nacionalmente. Resulta dessa organicidade a força desses currículos, que contrariam, a partir dos lugares, o universal, que é, no caso brasileiro, a Europa e a brancura.

Os currículos, quando expandidos dos movimentos negros e dos sistemas culturais desse segmento, são entidades vivas. O 20 de Novembro, Dia Nacional da Consciência Negra, e a releitura do 13 de Maio de 1888, hoje cunhado historicamente de Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo são elucidativos neste sentido. Temos ações que renovam as leituras da Educação e da Sociedade e, de modo profundo e partindo dos lugares, questionam a historiografia e ciência oficiais, recolocando-as como oficializantes. A Lei 10.639 é também produto desses currículos expandidos, isto é, elaborados pelos processos de luta dos movimentos sociais antirracismo. A filosofia da ancestralidade não seria uma forma de materialização desses

ISSN: 2448-0495

processos? A inclusão na grade curricular, no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UNILAB, das disciplinas Fundamentos Filosóficos e Práticos do Samba e da Capoeira, não são também concretizações desses processos educativos engendrados pelos Movimentos Negros e sistemas culturais negros?

Os currículos expandidos pelos movimentos negros e pelos sistemas culturais negros agem, como processo educativo, na ruptura dos grilhões e adversidades impostas pelo regime colonial escravocrata e nos seus efeitos e reafirmações contemporâneas.

O 20 de Novembro, Dia Nacional da Consciência Negra, transformou-se numa história de caráter popular, assumindo forma curricular capaz de se contrapor ao currículo eurocêntrico e, sem dúvida, de crítica à realidade racista brasileira, especialmente em atos políticos e em mobilizações de grande alcance no conjunto da população mais ampla.

A estruturação dos currículos expandidos, ainda que sucintamente abordada, pode possibilitar melhor compreensão do contexto em que atuam os movimentos negros e o alcance das estabilizações elaboradas e encaminhadas pelo sistema cultural negro-brasileiro. No caso do sistema cultural, podemos enfatizar os currículos expandidos e estabilizados nacionalmente por modalidade do jogo de capoeira e de manifestações específicas do sistema samba. Tais processos visam à transformação da sociedade brasileira e apontam para a imperativa necessidade de mudanças nos currículos escolares. Todas estas possibilidades de mudanças revelaram-se eficazes instrumentos de luta social num sentido mais amplo; no entanto, os sistemas oficiais de ensino, no território nacional, ainda desconsideram, silenciam ou ocultam estes notáveis processos educativos estabilizados pelos movimentos negros e sistemas culturais negro-brasileiros e africanos. Eis aí a tarefa central no projeto de descolonização dos currículos, isto é, considerar, visibilizar e revelar no sistema interno dos estabelecimentos de ensino os referidos processos educativos.

CURRÍCULO: PRODUÇÃO DA CULTURA E DA HISTÓRIA

Os currículos, na concepção de alguns estudiosos, é relação de poder e documento identitário (Silva, 2002, p. 150).

Paulo Freire, no conjunto de sua obra, enfatiza que currículo é tudo o que acontece na escola e na sociedade. O balanço proposto por ele passa pela compreensão, num só movimento, da educação e da sociedade (Freire, 1997).

ISSN: 2448-0495

Retendo o significado de identidade, de relações de poder e de relação dialógica, que orienta o olhar para o necessário entendimento da sociedade e dos processos educativos, temos que o conhecimento considerado socialmente válido, dito como universal, é a expressão das relações de poder, de classe, de raça, de sexo, de gênero e de idade. É o que inferimos das postulações de Silva (1995, p.247) especificamente quando diz que a disputa pela verdade é exigente de luta e abre, o que é nuclear para a descolonização curricular, a disputa pelo conhecimento na medida em que o processo social atual, que é válido para atualizarmos os feitos dos Movimentos Negros e antirracismo,

> destrói a possibilidade do recurso a um abstraído reino epistemológico de verdade. Não há uma fundação última à qual recorrer para arbitrar disputas de conhecimento. A própria ideia de fundação última é questionada e vista como produto de lutas em torno da verdade." (SILVA, 2002, p. 247)

No texto em cuja referência confiamos a abordagem em pauta, o autor refuta veementemente "a possibilidade de um conhecimento social abstraído da história, do contexto e da política, isto é, das relações de poder*"* (SILVA, 2002, p. 247).

O currículo não é construção apenas subjetiva, não existe apenas na cabeça, deve ser considerado a partir da sua realidade concreta. Em outros termos, o currículo é fator constitutivo do cotidiano escolar e da história do presente. Analisar a educação e a sociedade são exercícios imprescindíveis e, por tais razões, ele é um artefato social. Os currículos estão na estrutura do mundo e também nas coisas, nas pessoas e nas corporeidades. É assim que a história do currículo se faz. De igual modo, é assim também que a história se faz. Vejamos o caso do enegrecimento físico da população brasileira e, na contramão, a política perversa do branqueamento e da branquitude erigidas nos sistemas de ensino e nos sistemas televisivos. Os currículos nestes sistemas estão ancorados num grau elevado de apagamento da identidade e da identificação negra, posição que gera uma delirante esquizofrenia de identidade e de identificação do que nós somos no Brasil. Podemos nos referir à realidade educacional e televisiva brasileiras como abstrações do que nós somos do ponto de vista étnicorracial. Identificar este processo e contrapô-lo é construir o currículo como artefato social, produto da cultura e da história. Podemos bradar que, desconsiderando os lugares, a realidade e os sujeitos espacializados, os currículos são construções esquizofrênicas.

ISSN: 2448-0495

Os currículos são, como vimos, materializações ou níveis da realidade social. O motor do currículo, conteúdos, sistemas teóricos, de ideias, de discursos, e a sua parte estrutural, as tramas sociais hegemonizadas pelo branqueamento, branquitude, formam uma totalidade, que é objetiva, pois se materializa no cotidiano e no espaço banal, isto é, no espaço comum da sociedade e no escolar e, ao mesmo tempo, cria, naturaliza e fossiliza um projeto social e educacional. Mas o currículo pode também refutá-lo. Compreendidos assim, os currículos nascem como artefatos sociais, são produtos da cultura e da dinâmica social. É desse modo que a realidade imposta pelo racismo à brasileira se apresenta como realidade e é vivida pelo conjunto de docentes, discentes e comunidades escolares. Os currículos, no entanto e mesmo com as hegemonizações sedimentadas pela branquitude e branqueamento, são formados pelos embates, "que possibilitarão a passagem da consciência ingênua para a consciência crítica" a que se refere argutamente Paulo Freire. (Freire, 1997) Nós, a serviço da compreensão de mudança desse processo, nos referimos à consciência crítica antirracismo. De qualquer modo, é assim que os currículos se "fazem", a rigor, são feitos e são refeitos permanentemente.

O currículo é a história se fazendo no cotidiano escolar e na sua relação com o passado. Sendo assim, podemos repensá-lo a partir da aplicação da Lei 10.639 e da inclusão, no sistema interno das escolas, do complexo e dinâmico sistema cultural negro-africano.

A descolonização dos currículos não implica somente no reconhecimento, via aportes discursivos, do conflito, do confronto, da negociação e, sim, com uma adequada epistemologia e conceitos, da produção de novas possibilidades curriculares, que deverão se refletir no sistema interno das escolas, no material didático, na literatura, na avaliação, na pesquisa, na renovação das disciplinas históricas, na noção de trabalho interdisciplinar e no processo cotidiano de ensino e aprendizagem. As mudanças terão, relevando o espaço e o sistema interno, que considerar a escola forma espacial e jurídica. Os dispositivos legais devem ser revistos e alterados, mas é urgente também a mudança espacial para que a escola possa receber a corporeidade negra e todos os aportes sonoros, visuais e percussivos da herança negro-brasileira.

O currículo é tudo o que existe na escola, toda herança histórica; no entanto, não é um dado em si, um dado a priori, mas uma construção social e intelectual. Sendo assim, a problematização do racismo é uma exigência cardeal. Mas não basta apenas falar do racismo antinegro, é preciso renovar as disciplinas históricas tendo em conta o sistema cultural negro-africano. Outra tarefa impostergável é referente à noção de trabalho interdisciplinar coadunada com a África e Diáspora e a superação do racismo no plano teórico e epistemológico.

ISSN: 2448-0495

A descolonização curricular é um todo. Podemos dizer que é todo resultado da ação humana que se objetivou e cujo exame revela e permite, no cotidiano especialmente, a construção intelectual e a construção de sujeitos dessa realidade.

É a partir do presente e indo dele para o passado que se dá a análise e as mudanças curriculares. No caso dos currículos eurocêntricos, não é demais salientarmos que são criações do passado escravista e colonial, no entanto, reatualizadas socialmente pelo sistema racista à brasileira, o que permite a existência e o domínio dessas construções e sistematizações no presente. Em outros termos, os currículos, avessos à realidade da África e da Diáspora, se impõem no presente, isto é, há sistematizações que permanecem, que vigoram como dispositivos pedagógicos e curriculares no presente, apesar de terem sido criados num momento histórico anterior. Cabe, então, pensarmos numa história ou ontologia dos currículos? Aceitando como válida a necessidade de compreensão do processo histórico, da descolonização dos currículos eurocêntricos, as ações do presente, da lei 10.639, entre outras, devem incidir sobre o passado no qual há o afogamento no anonimato da África e da Diáspora nutridos, no presente e notadamente no cotidiano escolar, pela naturalização e fossilização dessa perspectiva. O currículo afro-centrado ou antirracismo deve incidir sobre o passado e sobre o presente ao mesmo tempo, que é a atualização desse processo histórico.

Atuar sobre o passado é desfazer epistemologicamente a historiografia, a ciência alimentadora do recalque dos sujeitos e das filosofias oriundas das civilizações e dos processos sociais africanos. No cotidiano, por sua vez, é preciso processar a discussão no interior das escolas, o que exige uma estratégia particular, proficiente e embasada teoricamente. Além de teoria, é indispensável um projeto muito bem explicitado, que não pode ser feito sem uma negritada intenção epistemológica descolonizadora, ou seja, adequada conceituação e materiais analíticos precisos. A construção de um projeto centrado no cotidiano exige criticidade. Entende-se por criticidade a capacidade de desmontar nas práticas pedagógicas, nos planejamentos pedagógicos, nos planejamentos curriculares, nos livros didáticos, na espacialidade do cotidiano e no sistema interno da escola, o apagamento do negro enquanto sujeito, autoria e cosmovisão.

ISSN: 2448-0495

GLOSÁRIO

Currículo: É tudo o que ocorre na escola e na sociedade. É uma construção cultural e histórica.

Currículos expandidos: Denominamos assim as sistematizações elaboradas, estabilizadas e expandidas pelos movimentos sociais, pelos movimentos culturais e pelos sistemas culturais para a sociedade mais ampla e igualmente para os sistemas oficiais de ensino. São exemplares os Dia Nacional da Consciência Negra e a Lei 10.639, entre muitos outros.

Currículos dos lugares: Eles são concebidos e estabilizados, a exemplo dos currículos expandidos pelos movimentos sociais, pela força da horizontalidade, do convívio solidário, da proximidade, da cultura e saberes vividos e compartilhados. Os currículos dos lugares possibilitam a comunicação e só existem, como artefato cultural e histórico, na contramão dos denominados currículos universais.

Currículo esquizofrênico: Denominamos assim os currículos avessos às realidades étnicorraciais e que reproduzem a esquizofrenia identitária existente na sociedade racista brasileira, vide sistema televisivo e escolas que naturalizam o racismo e alimentam a branquitude e o branqueamento. Currículos assim concebidos promovem a esquizofrenia de alunos (as) e de toda a comunidade escolar.

Sistema cultural negro-africano e negro-brasileiro: É um conceito que possibilita a compreensão do complexo cultural sistematizado pelos negro-africanos no mundo. A noção de sistema cultural negro-africano e negro-brasileiro é um instrumento para ampliar o conhecimento da cultura negra e, principalmente, valorizar a sua existência sistêmica e filosófica profundamente elaboradas na África e na Diáspora. As manifestações da cultura negra não são isoladas e adâmicas, elas dialogam e se recriam respeitando princípios comuns.

Princípios estruturantes: São os elementos fundamentais do ponto de vista do funcionamento do sistema cultural e religioso negro –africano e negro-brasileiro**.** A oralidade, a circularidade, a iniciação, Exu, a encruzilhada, a ancestralidade, a restituição e a energia vital, entre outros, são bem ilustrativos.

Interdisciplinaridade: Interdisciplinaridade é a possibilidade efetiva de trabalho conjunto para o entendimento, por exemplo, da globalização, do racismo, da África ou da Diáspora.

ISSN: 2448-0495

REFERÊNCIAS

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras**: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007b.

JUNIOR, Henrique Cunha. **Revista Teias:** Os 10 anos da Lei 10.639/2003 e a Educação, v. 14, n. 34. 102-111. 2013:

LIMA, Maria Batista; TRINDADE, Azoilda Loretto da. Africanidades, currículo e formação docente: desafios e possibilidades. In: MELO, Maros Ribeiro de; LIMA, Maria Batista; LOPES, Edinéia Tavares (Org.). **Identidades e alteridades**: debates e práticas a partir do cotidiano escolar. São Cristóvão: Editora UFS, 2009.

LOPES, Nei. **Kitabu**: O livro do saber e do espírito negro-africanos- Rio de Janeiro: Editora Senac Rio, 2005

LUZ, Marco Aurélio de Oliveira. **Agadá**: dinâmica da civilização africano –brasileira _ 2 edição_ Salvador; EDUFBA, 2000

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na Escola**. 2. ed. revisada. Brasília: MEC/ SECAD. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e diversidade, 2005.

OLIVEIRA, Eduardo David de**: Filosofia da ancestralidade como filosofia Africana**: Educação e cultura afro-brasileira. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. F

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.REIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 24ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

UNILAB. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, 2013.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SANTOS, Milton. **Território e sociedade**: entrevista com Milton Santos Editora Perseu Abramo, São Paulo, 2000

SILVA, Ana Célia. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: SECAD, 2005.

SILVA, Ana Rita Santiago da; SILVA, Rosângela Souza da. A história do negro na educação: entre fatos, ações e desafios. **Revista da FAEEBA** – Educação e Contemporaneidade. Salvador, v.14, n. 24. p. 193-204, jul./ dez., 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (1995) “O projeto educacional moderno: identidade terminal?”. In: VEIGA-NETO, Alfredo. (org.) **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, p.245-260.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. SILVA, Tomaz Tadeu da. Apresentação. In: GOODSON, Ivo F. **Currículo**: teoria e história. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVÉRIO, Valter Roberto. **Síntese da coleção História Geral da África***:* Pré-história ao século XVl / coordenação de Valter Roberto Silvério e autoria de Marina Corina Rocha, Mariana Blanco Rincón, Muryatan Santana Barbosa - Brasília: UNESCO, MEC, UFSCar, 2013

SODRÉ, Muniz. **A verdade seduzida**: Por um conceito de cultura. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A. 2005.

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

LEI Nº 10.639/03: UMA ANÁLISE DO PROJETO "AFRODESCENDÊNCIA – A VALORIZAÇÃO E RECONHECIMENTO DA CULTURA NEGRA" COMO INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO PROCESSO SOCIAL

Emanuel Mateus da Silva

RESUMO:

Implantado nas escolas públicas no ano de 2003, a lei promove a ampliação ea situação da aprendizagem nas escolas sobre a valorização da negritude enquanto parte formadora de nossa sociedade. Este trabalho teve por objetivo analisar o projeto "Afrodescendência – a valorização e reconhecimento da cultura negra", como uma intervenção pedagógica na melhoria dos resultados sociais numa escola Estadual no Município de Farias Brito – CE, neste buscamos traçar um paralelo as questões elencadas (respeito, valorização, auto-reconhecimento da cor/raça), antes e depois do projeto ter sido implantado. A investigação aqui delineada contempla um estudo qualitativo-quantitativo de natureza exploratória documental, na medida em que busca analisar os resultados dos questionamentos, dos períodos anterior e posterior a inserção dos alunos no projeto. No trabalho de campo, foram realizadas entrevistas e pesquisas nos relatórios documental da secretaria escolar. Através da análise dos dados constatou-se que as atividades desenvolvidas apresenta grande relevância, possibilitando uma maior interação entre os alunos, contribuindo para a melhoria do ensino de história africana, e das ações dentro da sociedade a respeito da cultura negra.

Palavras-chave: Cultura, Ensino, Comportamento.

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

A INTERCULTURALIDADE COMO PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: POLÍTICAS PÚBLICAS E POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS PARA A IMPLEMENTAÇÃO E CUMPRIMENTO DA LEI10.639/2003

Francisco Givaldo Pereira – givaldohumanas@gmail.com
Francisco Roberto de Sousa – sousaroberto420@gmail.com

RESUMO:

Com a implementação da Lei 9.639/2003, que obriga a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica, notou-se uma iniciativa político-federal em incrementar os artigos, parágrafos e incisos da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), que já preconizava a História e Cultura Afro-brasileira e Africana, como possibilidade de um diálogo pluriétnico, concretizado nas disciplinas de História do Brasil, Literatura Brasileira e História da Arte. Este artigo tem como objetivo apresentar a Educação Intercultural como perspectiva de Inclusão no ambiente escolar. Espera-se que com a prática desse processo educativo, imprima-se no convívio dos educandos e sociedade uma realidade de educação realmente democrática, para todos e para cada um, em suas especificidades e diversidade histórico-cultural. Atenta-se para uma política educacional pública-governamental e social, sensível às demandas que contemplem uma inclusão de fato no âmbito educacional-escolar mais ampla, plural e igualitária.

Palavras-Chave: Educação Intercultural. Lei 10.639/2003. Relações Etnicorraciais. Currículo Escolar. Diversidade Humana.

ISSN: 2448-0495

INTRODUÇÃO

O escopo desse trabalho versa sobre a temática da Educação Intercultural como possibilidades na perspectiva de valorização da diversidade cultural nos contextos educacionais e sociais de forma mais ampla e inclusiva.

Pensar na Interculturalidade como perspectiva de Educação Inclusiva, de maneira similar, buscar promover a superação de barreiras à participação e a aprendizagem, empenhando-se em ampliar o empoderamento dos grupos historicamente inferiorizados (Santiago, 2013). Em sintonia com esse pensamento, percebe-se mais do que nunca a carência de um diálogo que perpasse a rotina monocultural e etnocêntrica da maioria dos espaços educativos e sociais; de forma mais perceptível, nas escolas públicas e privadas brasileira. Remete-se também aos currículos escolares impregnados, que não atendem a essa diversidade cultural; a diversidade humana, protagonista do ambiente escolar.

Considera-se um grande desfio no âmbito educacional brasileiro hoje; firmar o compromisso efetivo e eficaz com o cumprimento da Lei 10.639/2003, que objetiva promover a igualdade racial, como marco legal através das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Conforme essas Diretrizes Curriculares Nacionais,

> Cumprir a lei é, pois, responsabilidade de todos, e não apenas do professor em sala de aula. Exige-se, assim, um comprometimento solidário dos vários elos do sistema de ensino brasileiro, tendo-se como ponto de partida o presente parecer, que, junto com outras diretrizes, pareceres e resoluções têm o papel articulador e coordenador da organização da educação nacional. (BRASIL, 2005)

Embasados nas diretrizes, pareceres e resoluções alusivas a essa temática é que necessita-se urgentemente viabilizar e possibilitar atitudes política- pedagógicas ressignificativas que de cunho pessoal e governamental, “matricule” efetivamente e eficazmente não apenas os trâmites e conteúdos dessa lei, mas que possa promover no espaço escolar um ambiente justo, igualitário; plural. A promoção desse espaço para todos na educação e nas salas de aulas, ultrapassa o mero dever do professor de ministrar conteúdos curriculares específicos nas disciplinas de História do Brasil, artes e literatura brasileira. Para Nogueira (2012),

> O ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento, e valorização da identidade histórica e cultural dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização

ISSN: 2448-0495

> das raízes africanas e da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas.

Em concordância com a percepção do professor Marcos Aurélio Nogueira, Silvério e Sousa (2010), reconhecem: "esses sujeitos coletivos, índios e negros, têm reivindicado mudanças na política educacional, nos conteúdos curriculares uma vez que questionam a forma como são tratados (nos espaços escolares) e representados nos textos históricos e na literatura".

Atentos aos pensamentos anteriores, percebe-se a real carência de uma pedagogia sensível a essas minorias sociológicas no chão das nossas escolas e salas de aulas desse Brasil; carece-se de uma metodologia de ação, que possibilite a promoção de encontros respeitosos, igualitários entre todos os personagens que ocupam e utilizam o espaço escolar. Uma postura política-pedagógica que enxergasse o caminho do convívio intercultural cotidianamente, como processo de educação para todos em seu fazer pedagógico e em sua prática de ensino-aprendizagens. Nessa perspectiva, torna-se necessário estabelecer diálogos entre os princípios da Inclusão e do Interculturalismo em educação, para Silvério e Sousa (2010).

Considera-se como marco político e filosófico de maior envergadura histórica em caráter internacional no que se refere à perspectiva intercultural e de inclusão ocorreu no ano de 1990, com a conferência de Jomtien (Tailândia), que resultou na *Declaração Mundial sobre Educação para todos* (BRASIL, 1990). Nota-se que os signatários desse documento assumiram o compromisso em superar as disparidades educacionais dos grupos excluídos que não deveriam sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso as oportunidades educacionais (Santiago, 2013). Convergindo com o contexto e pensar anterior releva-se outro importante acontecimento que ficou documentado que vem fortalecer ainda mais a Educação Intercultural como perspectiva da Inclusão, a conferência sobre princípios políticos e práticas na área das necessidades educativas especiais, realizada em Salamanca, na Espanha, no ano de 1994. O documento da Declaração de Salamanca (Brasil, 1994), proclama que as escolas regulares são o meio mais eficaz para contrapor as atitudes discriminatórias, ressaltando que as escolas:

> Deveriam acomodar todas as crianças independentes de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desavantajados ou marginalizados (UNESCO,1994).

Para Santos (2012), ainda há muito a ser esclarecido e discutido a respeito das diferentes conotações que a inclusão possa assumir. A partir dessa visão, questionamos o conceito e o entendimento de inclusão defendido em nossas escolas e salas de aulas de ontem e de hoje nesse

ISSN: 2448-0495

Brasil a fora; esse termo, continua o professor; ainda tem se referido ao atendimento de crianças com deficiências no contexto dos sistemas regulares de Educação. Santiago (2013), contribui com essa discussão afirmando, a educação inclusiva no entendimento dos profissionais da educação está muito ligada, dessa forma à educação especial, tendo sido vista, em um primeiro momento, como uma inovação decorrente dessa modalidade de educação. Propondo um reposicionamento e um fazer político-pedagógico mais sensível e ágil a essa demanda, Santos e Paulino (2006), consideram a necessidade de uma revisão das concepções de currículo e de avaliações nas escolas que se querem inclusivas, questionando a relação entre os saberes ministrados e a construção das identidades dos alunos e das alunas. Retomando a discussão, Santos (2012), reforça que a tomada de atitudes para se constituir uma educação inclusiva deve ocorrer em todos os níveis: político, governamental, social, comunitário e individual. A partir do entendimento dos pesquisadores anteriores, a professora Mylene Cristina Santiago da Universidade Federal Fluminense – UFF, membro do Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e Diversidade em Educação – LAPEADE/ UFRJ, reforça a discussão a respeito dessa temática, educação inclusiva:

> Inclusão como princípio se refere, no entanto, a nosso ver, em questionar todos os processos de exclusão que acontecem na escola e na sociedade com todos os sujeitos; consequentemente a educação inclusiva pretende desenvolver um processo educacional que contemplem as diferenças.

Entende-se, pois, o princípio da inclusão de uma forma mais ampla, compreendido a partir do apoio e acolhimento das diferenças de todos os sujeitos envolvidos, sendo a educação a promotora de espaços, convívios e discussões efetivas e eficazes em defesa da educação intercultural como perspectiva de inclusão. Para Booth&Ainscow(2012), nessa perspectiva, tem sido profícua a tentativa de articular a problemática da dialética inclusão e exclusão a partir de três dimensões interdependentes: construção de culturas, desenvolvimento de políticas e orquestração de práticas. A compreensão dos autores fortalece a proposta desse trabalho e orienta no percurso que dispomos a seguir, no que se refere ao ponto mais intrínseco da nossa pesquisa e discussão; a implementação e cumprimento da Lei 10. 639/2003, vista a partir da defesa da educação intercultural como perspectiva de inclusão, valorizando a constituição e revisão dos currículos escolares e a formação docente, ou seja, a devida atenção e a nutrição das políticas e ações diretas e legítimas voltadas para a garantia da concretização dessa legislação, a reeducação daquele que educa, para que essas temáticas que contemplam as minorias em nossas escolas sejam efetivamente inseridas e defendidas no cotidiano escolar, a colaboração com a Formação Inicial e Continuada de professores e graduandos em educação das relações etnicorraciais e ensino de

ISSN: 2448-0495

história e cultura afro-brasileira e africana, principal arcabouço teórico-metodológico para tratar dessas questões.

A partir desses pressupostos de interdependências elencados por Booth&Ainscow, reforça-se a necessidade da organização e construção de uma comunidade inclusiva no ambiente escolar, e essa carência não é nada inédito; espera-se com essa atitude, chamar cada vez mais a atenção de todos, no que se refere ao sentimento de acolhimento, de remoção de barreiras discriminatórias, de uma escola para todos, atentos às minorias existentes; organização e apoio à diversidade humana e uma proposta pedagógica pautada na Educação Intercultural, com documentos firmes e afetivos, e práticas educativas cotidianas e permanentes que contemplem essa realidade. As educadoras Vera Lúcia Alves Corrêa e Anakeila de Barros Stauffer, da equipe de Educação Especial da Secretaria Municipal Educação de Duque de Caxias,

> Esse fazer focado na diversidade, é uma empreitada difícil, coletiva, em que as histórias individuais se entrelaçam à história social em que vamos modificando as condições nas quais vivemos, pois, conforme toda a obra de Freire ensina, o mundo não está dado de uma vez por toda; ele não é um processo acabado, mas em construção.

As professoras continuam na discussão e lançam mais um desafio: quando se trata de propiciar condições iguais e justas para todos, temos ainda muito que fazer.

Entre os trâmites com a legislação e o real abismo no tocante a implementação e cumprimento de políticas públicas e práticas pedagógicas educativas e igualitárias no ambiente escolar e social, é de suma importância retomar e reforçar o que diz as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana:

> "A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática. (BRASIL,2005)."

Com essas diretrizes percebe-se que a legislação não pressupõe nenhum tipo de hegemonismo nem supremacia étnica, nem tão pouco implica nenhuma mudança de foco

ISSN: 2448-0495

etnocêntrico de raiz europeia por um africano; implica sim, numa atenção centrada na constituição de conteúdos curriculares que contemplem a diversidade humana e suas legítimas manifestações culturais como pressupostos basilares de sua história e existência. Lembremos ainda que o Artigo 26 acrescido à Lei 9.394/1996, já havia inscrito a inclusão dessa temática em suas páginas e intensões, no intuito de provocar um repensar à questão das relações etnicorraciais, sociais, pedagógicas e seus procedimentos de ensino. Com essa proposta lei da "nova LDB" (Lei de Diretrizes e Bases) e o clima de autonomia que deveria refletir na escola e em suas propostas regimentais e curriculares, esperava-se um diálogo sustentável, sensível e pluriétnico entre os fazedores dos espaços escolares e salas de aulas, como também no âmbito social, cotidianamente.

Até parece que o artigo adicionado na LDB, 1996 pediu, mas não exigiu, nem assistiu, nem tão pouco, pensou-se em sua implementação e cumprimento, então o que parecia lei, chegou até as instituições de ensino apenas como mais uma dessas sugestões, sem dia nem hora para acontecer. Percebe-se que diante da frieza e da atitude indireta do que reza(va) o destacado artigo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, é que fora pensado nesses DCNs alusivos às Relações Etnicorraciais , dessa vez refletido na Lei 10.639, de 9 de Janeiro de 2003, e em seu elenco de pareceres e resoluções para implementação e cumprimento nas escolas e em seus currículos, no convívio dos educandos e na formação Inicial e Continuada dos educadores e principalmente, em suas práticas e fazeres, independente de área de atuação, disciplina e conteúdos, e suas especificidades. Pensar uma Educação Inclusiva na Perspectiva da Interculturalidade é, para Santiago(2013), está circunscrita a reconfigurações de práticas educacionais que promovam o reconhecimento do direito à diferença, eliminando barreiras que se manifestam sob a forma de discriminação e desigualdades nos espaços escolares e sociais. Para Corrêa e Stauffer(2008),

> Vários documentos (Constituição Federal, 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente,1990, Plano Decenal de Educação Para Todos: 1993- 2003, Declaração de Salamanca,1994, Lei de Diretrizes e Bases,1996, Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica,2001, entre outros.), têm anunciado o direito de todos terem direitos. Entretanto, a complexidade de lidar com a diversidade afasta, cada vez mais, a concretização desses direitos.

Atentas a esse contexto e temática, Candau e Koff (2006), percebem o interculturalismo, ou seja, a Educação Intercultural como perspectiva de Inclusão no momento em que afirmam,

> Um enfoque que afeta a educação em todas as suas dimensões, favorecendo uma dinâmica de crítica e autocrítica, valorizando a interação e comunicação

ISSN: 2448-0495

> recíprocas entre os diferentes sujeitos e grupos culturais. A interculturalidade orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a esta realidade. Não ignora as relações de poder presentes nas relações sociais e interpessoais. Reconhece e assume os conflitos procurando as estratégias mais adequadas para enfrenta-las.(CANDAU e KOFF, 2006:102)

Assim, em sincronia com as pesquisadoras e educadoras anteriores, principalmente no que se refere às estratégias adequadas para enfrentar de perto essa diversidade humana, tendo como ponto de partida a Educação Intercultural, remete- se às ações voltadas para a garantia e concretização da legislação 10.639/2003, no que tange a formação Inicial e Continuada dos profissionais docentes, dos educadores. Nota-se a cada dia, a necessidade intrínseca de políticas educacionais e governamentais que atendam a perspectiva de uma educação inclusiva, políticas que reflitam diretamente na formação dos educadores, para que essas temáticas sejam realmente trabalhadas e bem articuladas, numa perspectiva democrática e inclusiva, que efetivamente e eficazmente sejam inseridas, vivenciadas, experienciadas no cotidiano escolar, relevando também, a real carência de se investir, assistir e repensar o arcabouço teórico-metodológico para se trabalhar essas demandas. Marques (2006), contribui com esse fazer, quando sugere, no contexto da educação para as diferenças, uma (re)significação nos diversos elementos que compõem o processo educacional: planejamento, objetivos, organização e seleção de conteúdos, papel do professor, avaliação. Em convergência com Marques, Cortesão, 2006, incrementa a discussão com o pensamento,

> O processo de inclusão em educação e a perspectiva intercultural buscam desestabilizar os processos de hierarquização e homogeneização presentes nos contextos escolares na tentativa de romper com o "daltonismo cultural", constituinte das instituições educacionais, no sentido de considerar as diferenças como riqueza e oportunidade de diálogo com os diversos saberes e práticas.

Compreende-se que uma educação inclusiva, organizada e planejada a partir da implementação e do cumprimento da Lei 10.639/2003, concretamente e democraticamente, de modo plural e igualitário, não é uma tarefa apenas da escola e de seus personagens que lá estão todos os dias, mas também um desafio que enfrentamos e almejamos superar em casa, nas famílias e na da sociedade em geral. A inclusão é específica e especial; micro e global, pessoal, institucional, política e governamental; de almas plurais, de cada um e uma que necessita urgentemente ser visto e tratado em sua especificidade e diversidade.

ISSN: 2448-0495

É notório que o cerne dessa questão ultrapassa a ordem de uma "inclusão de papel" dita realizada no âmbito escolar, e isso no mínimo é estranho quando se pensa e se defende uma educação plural, uma Educação Intercultural, como perspectiva de Inclusão. Desperta-se para uma indagação: como essa Lei – 10.639/2003 está sendo executada efetivamente nas Instituições de Ensino e na minha sala de aula, contemplando os pressupostos – currículo escolar, práticas docentes e o arcabouço teórico-metodológico? Com base nessa questão, na preocupação de uma possibilidade parcial de resposta, Gomes, 2002, revelou,

> Que as atividades pedagógicas para a instituição dessa lei têm sido desenvolvidas em meio a inúmeras contradições, tanto de ordem administrativo-burocráticas quanto de ordem ético-teórico-metodológica. A constatação de que boa parte dos trabalhos desenvolvidos nessas instituições escolares fundamentava-se apenas, ou prioritariamente, no conteúdo da Lei (cujo caráter sucinto não oferece orientações pedagógicas aos educadores) coloca em risco a eficácia dessa legislação no que se refere às modificações nos padrões de relações étnico-raciais atualmente vigentes no país.

A partir dessa revelação, da pesquisadora e educadora Nilma Lino Gomes, a primeira mulher negra do Brasil a comandar uma Universidade Federal, ao assumir o comando da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), em 2013, faz necessário, emblematizar de maneira humanista e educativa, respeitando a diversidade humana e as demandas de todos e de cada um dos "matriculados" na educação brasileira e em suas respectivas escolas, um referencial político-pedagógico-teórico-metodológico que atendesse e valorizasse devidamente a história e a cultura de cada educando e/ou indivíduo social, conforme uma educação libertadora; autônoma e para todos; em suas diversidades culturais e específicas, como bem defendia o grande educador pernambucano Paulo Freire, "*se aprende com as diferenças e não com as igualdades".*

Percebe-se que mesmo cientes das intenções legais impressas e expressas na LDB – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira; do processo de promulgação da Lei 10.639/2003 e suas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas públicas e particulares brasileira, faz-se necessário ainda uma compreensão de uma nação e uma educação igual e que respeite as diferenças, que transcenda os artigos, parágrafos e incisos da Lei, que sele e ultrapasse os currículos das nossas escolas, com fazeres e práticas multidisciplinares, transdisciplinares e interdisciplinares; que cada indivíduo possa perceber-se e empoderar-se de uma Instituição de Educação e Ensino democrática e inclusiva, não apenas do conteúdo da Lei, mas no conteúdo que contemple a diversidade étnica; a historiografia e demandas de cada povo e cultural, que supere

ISSN: 2448-0495

a todo tipo de representação estereotipada e que o mito da democracia racial no Brasil não seja motivo de desânimo e desistência de uma prática da Educação Multicultural, como perspectiva de Inclusão. Inclusão de fato. Inclusão de gente com gente, de escola, ensino-educação, e não uma Inclusão de papel, de gavetas e projetos inéditos, burocráticos e mirabolantes. Cortella (2015) embasa e fortalece essa discussão e conclui parcialmente, esse mundo que desejamos, de uma vida coletiva feliz, não é fantasioso, ele pode ser algo fantasiado, que é o imaginado, aquilo que somos capazes de projetar como desejo de futuro que nos faça crescer.

CONSIDERAÇOES PARCIAIS

Adicionalmente, possibilitou-se uma reflexão sobre a Educação Intercultural como ponto de partida á um processo educacional igualitário, inclusivo e diverso, longe de privilégios etnicorraciais, historiográficos e a superação de barreiras e amarras discriminatórias e representações estereotipadas no espaço educacional escolar. Reforçou-se a ideia e a necessidade intrínseca de implementação e cumprimento não apenas de leis, mas de uma urgente reestruturação de fato nos currículos, regimentos e rotina escolar; de um real e sensível acompanhamento no processo de Formação docente, tanto Inicial como continuada e contínua. Compreende-se claramente a carência de políticas públicas que contemplem todas as demandas dessa área social e a relevância de organização e planejamento político-pedagógico- educacional, como também a atenção para o arcabouço teórico-metodológico alusivo a essas questões.

ISSN: 2448-0495

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF, 2005.

CONSTRUIR NOTÍCIAS. Recife: Editora Construir, ano 05, n. 28, maio/junho 2006.

CORRÊA, Vera Lucia Alves dos S.; STAUFFER, Anakelia de Barros. Educação Inclusiva: repensando políticas, culturas e práticas na Escola Pública. In: SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira (Orgs.). **Inclusão em educação: cultura, políticas e práticas.** – São Paulo: Cortez, 2008. p. 123 - 142.

CORTELLA, Mario Sergio. **Educação, convivência e ética: audácia e esperança*!***- São Paulo: Cortez, 2015.

NOGUEIRA, Marcos Aurélio. **Cortinas do Saber/ Afro-Indígena: construindo valores.** Fortaleza: Dinâmica, 2012.

PEREIRA, Isabelle Sanches. Currículo e Construção Teórico-Metodológica: Uma Ação para a Desconstrução do Racismo na Escola. In: LIMA, Maria Nazaré Mota de (Org.). **Escola plural: a diversidade está na sala: formação de professores/as em história e cultura afro-brasileira e africana.** – 3. ed.-São Paulo: Cortez; Brasília: UNICEF, 2012. p. 45-59.

SANTIAGO, Mylene Cristina; AKKARI, Abdeljalil; MARQUES, Luciana Pacheco. **Educação intercultural: desafios e possibilidades. –** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. Separata de: BOOTH, T. & AINSCOW, M. *Index Para a Inclusão. Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola.* UFRJ: Lapeade [Tradução de M. P. Santos]. 2002.

_____ Separata de: CANDAU, V.M. & KOFF, A.M.N.S. *"Conversas com... sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural"*. In: CANDAU, V.M. (Org.). **Educação Intercultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006. p. 209-222.

_____ Separata de: CORTESÃO,L. *"O arco-íris e o fio da navalha: problemas da educação em face das diferenças: um olhar crítico, uma proposta de análise"*. In: RODRIGUES, D. (org**.). Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 115-140.

_____ Separata de: MARQUES, L.P. *"***Implicações da inclusão no processo pedagógico". Inter-Ação**, vol. 31, n.2, p. 197-208, jul./dez, 2006. Goiânia.

_____ Separata de: SANTOS, M.P. & PAULINO, M.M. (orgs.). **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas**. 2. Ed. São Paulo: Cortez. 2006.

SILVÉRIO, Valter Roberto; SOUSA, Karina Almeida de. A socialização e identidade: a escola e o dilema étnico-racial. In: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas.** Belo Horizonte: Autêntica Editora,2010.p.97-120.

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

A CRIANÇA NEGRA E O AMBIENTE ESCOLAR: PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO NA SUPERAÇÃO DO RACISMO, BASEADAS NA LEI Nº. 10.639/03

Hinara Dias Juca
Universidade Regional do Cariri – URCA
hinara_crato@hotmail.com

RESUMO

O presente estudo trata-se de um trabalho monográfico de conclusão do curso em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri – URCA. Foi realizado na EDUCAR Sesc Unidade Crato – CE, no período de agosto a novembro de 2012. Buscamos atender o que diz a Lei 10.639 que instituiu em 2003 a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira na educação básica. Utilizamos como recurso metodológico a realização de intervenções didáticas que permitissem aos alunos a construção de novos conceitos acerca do ser negro. Tivemos como objetivo compreender que concepções as crianças do 3º ano possuíam sobre o negro. Diante do que foi exposto concluímos que precisamos assumir um compromisso político social, lutando pela implementação da Lei 10.639/03. Com isso trazemos intervenções com o intuito de promover a construção de uma prática pedagógica que respeite e valorize as diferenças raciais, fazendo com que haja uma libertação de todas as formas de preconceito e de discriminação no cotidiano escolar.

Palavras – Chave: Criança Negra. Ambiente Escolar. Intervenções. Lei 10.639/2003.

ISSN: 2448-0495

INTRODUÇÃO

Inicio este trabalho compartilhando vivências que possibilitaram a construção da minha negritude. Comungando com as ideias das DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana):

> Em primeiro lugar, é importante esclarecer que ser negro no Brasil não se limita às características físicas. Trata-se, também, de uma escolha política. Por isso, o é quem assim se define. Em segundo lugar, cabe lembrar que preto é um dos quesitos utilizados pelo IBGE para classificar, ao lado dos outros – branco, pardo, indígena - a cor da população brasileira. Pesquisadores de diferentes áreas, inclusive da educação, para fins de seus estudos, agregam dados relativos a pretos e pardos sob a categoria negros, já que ambos reúnem, conforme alerta o Movimento Negro, aqueles que reconhecem sua ascendência africana. (BRASIL, 2004, p. 15).

É através dessa construção que venho fazer reflexões a respeito do preconceito racial nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Por ter esse sentimento de pertencimento, venho lutar e me posicionar enquanto sujeito ativo dessa história, contra a discriminação e o preconceito racial ainda tão presentes nas escolas, pois, como afirma Cavalleiro (2003, p. 98): "A escola oferece aos alunos, brancos e negros, oportunidades diferentes param se sentirem aceitos, respeitados e positivamente participantes da sociedade brasileira."

Em 2012, ao encerrar um projeto de extensão da faculdade, na qual era bolsista, passei em uma seleção para trabalhar como estagiária auxiliando uma professora na EDUCAR Sesc, com crianças do 3º ano do ensino fundamental, no período da tarde. Com isso passei a conviver com uma diversidade de crianças. No inicio não havia observado nenhuma manifestação de preconceito entre elas, mas bastou a convivência frequente para começar a observar algumas cenas de preconceitos de crianças brancas contra crianças negras, como também, de crianças negras contra as próprias crianças negras. A discriminação sempre ocorria quando havia cenas de brigas, conflitos entre as mesmas. Notei que os coleguinhas negros eram nomeados de "seu nego", "preto", "seu neguim". Cunha Jr. (2008) reconhece que este é um problema presente em muitas escolas brasileiras e chama a atenção para a dificuldade que os profissionais da educação apresentam em abordar adequadamente a questão, uma vez que xingamentos e agressões contra afrodescendentes estão presentes no cotidiano escolar e têm sido tratados como fatos de pouca relevância pela comunidade escolar e órgãos das secretarias de educação. A partir de então

ISSN: 2448-0495

comecei a fazer algumas intervenções no sentido de valorizar a nossa negritude e a herança africana.

Nesse sentido, o presente trabalho se propôs a entender como se davam as relações étnico-raciais em uma turma de 3º ano do ensino fundamental, compreender que concepções as crianças que frequentava essa turma já possuíam sobre o negro, se as relações estabelecidas com as outras crianças na escola e os trabalhos desenvolvidos pelos professores influenciavam positiva ou negativamente na construção da negritude, bem como identificar dados relativos à discriminação dentro do ambiente escolar, buscando saber como o corpo docente age diante de situações discriminatórias, tendo este último como um dos desdobramentos da pesquisa. Com isso foram feitas observações e intervenções em sala de aula, procurando compreender que concepções as crianças nessa idade escolar já possuíam sobre o negro.

O local do estudo foi a escola EDUCAR Sesc – Unidade Crato - CE, suas práticas educativas e pedagógicas na turma do 3º ano (Manhã e Tarde) do Ensino Fundamental. Por estarmos atuando na turma, utilizamos as aulas para efetivarmos a pesquisa monográfica. Durante três meses estivemos desenvolvendo um projeto no qual realizamos atividades didáticas com o intuito de proporcionar às crianças ampliação de seus conhecimentos referentes aos valores étnicorraciais.

Realizamos o trabalho tendo como base a Lei 10.639/03 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Como educadora negra carrego comigo o compromisso trazer a temática de uma forma que venha a eliminar discriminação e promover a inclusão social e a cidadania para todos no sistema educacional brasileiro (DCNs, 2004, p. 5).

Refletimos que a realização deste trabalho tem uma grande relevância, pois ainda encontramos nas escolas, realidades e posturas de racismo e discriminação aos afrodescendentes, que, historicamente, enfrentam dificuldades para o acesso e a permanência nas escolas. É através dessas dificuldades que enxergamos a necessidade de podermos desconstruir o pensamento racista alicerçado sob um único ponto de vista histórico.

A IMPORTÂNCIA DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

A escola brasileira ao implementar na sua proposta pedagógica uma educação antirracista, além de ser de fato um direito social pra todos, deve também respeitar e reconhecer as diferenças. Com essa dupla função, a escola, desde a educação básica até o ensino superior,

ISSN: 2448-0495

torna-se responsável por construir práticas e iniciativas que sejam eficazes no combate ao racismo e à superação das desigualdades raciais, nos diz Gomes (2007).

A instituição escolar tem o compromisso de desconstruir e desmistificar as concepções errôneas sobre a população negra. Esta instituição como produtora de saberes e mediadora de conhecimentos precisa contar a história negada sobre o povo afro-brasileiro como direito que nos foi recusado ao longo da história (SILVA, 2012). O autor coloca ainda que, sendo assim:

> Manifesta ser um espaço onde se trabalha com a igualdade/diferença, a realização de uma renovação pedagógica e na materialidade e metodologia do seu trabalho, inserir os estudos afros não apenas nos conteúdos em datas simbolicamente comemorativas, mas, enquanto uma ação permanente permeando todo o currículo escolar. A escola precisa oficializar no seu currículo, no projeto político pedagógico, estudar a nossa história por outra vertente, afim de que a mesma possa cumprir sua função humanizadora. (ibid. p. 14).

Trazer o assunto para dentro do contexto escolar é fundamental para compreender como se dão as relações raciais no interior da escola, visto que este espaço marca o processo de socialização. Sabe-se que os posicionamentos sobre as questões raciais são aprendidos e internalizados desde a infância, quer seja no âmbito familiar, social e/ou escolar, mas o silêncio no espaço escolar torna impossível que a criança negra possa construir uma identidade positiva. A este respeito, Gomes (1995) nos convida a refletir sobre o ambiente escolar, no qual a criança negra se depara com uma cultura baseada em padrões brancos, como também, há a inexistência de materiais didáticos. Diante do exposto, o não posicionamento dos professores torna-se um ponto marcante.

Com isso, cabe a nós educadores modificar o cotidiano dessas crianças no ambiente escolar, fazendo com que haja um processo de reconhecimento da negritude, pois assim teremos a oportunidade de educá-las para que mantenham uma boa convivência, promovendo o respeito e o reconhecimento das diferenças, trazendo conteúdos e intervenções que venham abordar a história e cultura africana sem estereótipos e preconceito.

OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Para a consolidação do referido trabalho, busquei seguir passos metodológicos que atendessem à temática em questão. Como nos diz Cunha Jr (2007), na metodologia afrodescendente o pesquisador é conhecedor da cultura de base africana, que tendo este conhecimento, o mesmo tem o desejo de romper com as formas de hegemonia do pensamento

ISSN: 2448-0495

eurocêntrico, focando na transformação da realidade racista a qual a sociedade brasileira está inserida. Com isso, o pesquisador observa a realidade e se insere nela, com o objetivo de ultrapassar o campo da neutralidade.

Quanto à dimensão conceitual o autor citado acima comenta:

> A Metodologia da Pesquisa Afrodescendente aqui proposta faz parte e de derivados sobre alterações como práticas de pesquisa que podemos denominar de interpretativista. Neste conjunto interpretativista estão as metodologias de pesquisa da observação participante, a pesquisa participante, a pesquisa-ação e as abordagens de pesquisa sócio-históricas. (CUNHA Jr, 2007, p.4).

A metodologia aplicada neste trabalho atende ao método da pesquisa-ação, uma vez que vem fazer intervenções diretas no cotidiano escolar.

Pois a pesquisa ação é:

> Um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (GOMES, 2004, p.31).

Ou seja, neste tipo de pesquisa o pesquisador desempenha um papel ativo na resolução dos problemas encontrados, por isso o pesquisador não permanece só em nível de levantamentos de problemas, mas procura desencadear ações e avaliá-las em conjunto com a população envolvida.

PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NA SUPERAÇÃO DO RACISMO NO COTIDIANO ESCOLAR

A intervenção inicial do projeto se deu através da colocação de uma boneca de pano negra em sala de aula, para que convivessem uns dias, ela com os alunos. Inicialmente observaram-se as reações dos mesmos logo que chegaram à sala e se depararam com a boneca. Ressaltamos sempre as reações dos alunos e de acordo com as reações percebidas e com as falas dos alunos, aos poucos fomos percebendo ou não a presença do preconceito racial em sala de aula. Finalizamos esse primeiro momento com uma conversa e sobre como se daria algumas das atividades que seriam desenvolvidas naquele mesmo dia.

A segunda intervenção foi a exibição do filme *Kiriku e Feiticeira.* Inicialmente foi feito um breve histórico sobre o filme que seria apreciado, sua origem, local de onde seria o

ISSN: 2448-0495

personagem principal. Onde o mesmo trata a criança de uma forma inteligente. Este filme conta a lenda de um menininho especial, que ajuda sua sociedade a se livrar de uma feiticeira. Além de sofrer com o preconceito das pessoas de sua sociedade, que mesmo sendo ajudada por ele, o discriminava. O preconceito se mostra em vários aspectos desta sociedade, como mostrado no decorrer do filme.

Após apreciação do filme realizamos uma conversa onde foi explicado que Kiriku faz parte de uma cultura diferente da nossa, mas que teve e tem grande influência no Brasil. Logo em seguida houve um debate sobre a cultura, os costumes, os personagens e suas particularidades. Finalizando com uma reprodução através de desenho dos personagens principais do filme.

A terceira intervenção foi a apresentação dos *Símbolos Adinkras*. A proposta dessa intervenção foi conhecer um pouco mais sobre as tradições africanas através dos símbolos Adinkras, dentre os saberes desenvolvidos pelos akan – grupo cultural presente no Gana, Costa do Marfim e no Togo, países da África do Oeste – destaca-se a utilização de um sistema de símbolos para transmitir ideias. Cada símbolo está associado a um provérbio ou ditado específico, enraizado na experiência dos akan. Os conjuntos desses símbolos, chamados *Adinkra*, formam um sistema de preservação e transmissão dos valores acumulados pelos akan.

Após esse momento de leitura, apresentamos um slide que trazia um sistema de símbolos e conceitos transmitidos através de ideogramas ou objetos. Finalizamos essa intervenção com uma produção artística. Tivemos como resultado uma enorme coxa de retalhos com todos os símbolos costurados um ao lado do outro, transformando-se em um enorme Panô[335] afro brasileiro.

CONCEPÇÕES SOBRE O QUE É SER NEGRO

Quebrar o silêncio que está posto nas relações raciais no cotidiano escolar é nosso desafio, e que as intervenções utilizadas nesse projeto sejam apresentadas como sugestões e informações importantes e necessárias de uma forma lúdica e prazerosa. Passaremos então a relatar alguns acontecimentos ocorridos no decorrer do projeto.

Ao dar início ao projeto na escola, em Agosto de 2012, colocamos uma boneca de pano negra em um ponto estratégico da sala de aula, onde as crianças logo se deparassem com ela ao

[335](pa.*nô*) sm.1. Decor. Espécie de painel decorativo, com ou sem moldura, feito ger. com um retângulo de tecido liso, ornamentado com pinturas e aplicações. Acesso em: http://www.nossalinguaportuguesa.com.br/qa/5932/o-que-quer-dizer-pano.

ISSN: 2448-0495

chegarem. Inicialmente apenas observamos as reações dos alunos em relação à presença da boneca, sem fazermos nenhuma intervenção.

Os alunos foram interagindo com a boneca e alguns estranharam a sua presença, querendo saber o porquê de ela estar ali, alguns rejeitaram a ideia de ter uma boneca negra em sala de aula e recusaram chegar perto, outros adoraram, tratando-a como colega de sala.

Logo após alguns minutos de interação, ouviram-se os primeiros depoimentos das crianças, com isso pudemos perceber as primeiras concepções sobre o ser negro para eles, como também a presença, ou não, do preconceito racial nas falas e atitudes dos alunos. Tivemos alguns depoimentos negativos sobre a presença da boneca, tais como: "*Eita* boneca feia!", mencionado por um aluno negro; e "Não! Eu não quero segurar a boneca professora, Porque ela é preta!", expressado por um aluno branco. Observamos que o aluno do segundo depoimento estava com uma aparência assustada, como se estivesse com medo de tocar a boneca por ela ser preta, isso porque:

> A escuridão, a sombra, a cor negra tem sido consideradas representações simbólicas do mal, da desgraça, da perdição e da morte e, se o diabo é visto como mal e associado aos negros temos uma interpretação que reforça a raiz profunda de um imaginário racista e preconceituoso. A universalidade do arquétipo do mal, associado à escuridão e ao negrume, se configura como a base dos estereótipos relacionados às personagens negras (OLIVEIRA *apud* SOUSA, 2005, p. 186).

Tivemos também depoimentos positivos com relação à boneca, tais como a dessa aluna branca: "A boneca é bonita! É linda! Parece com a professora Hinara".

Após a observação dos primeiros depoimentos é que nos norteamos quanto ao trabalho que precisaríamos desenvolver naquele cotidiano, para que o mesmo fosse direcionado adequadamente e com um sentido real, para proporcionar um ambiente de constante reconhecimento entre alunos negros e não negros, pois como nos afirma Cavalleiro (2003), a despreocupação com a questão da convivência multiétnica, quer na família, quer na escola, pode colaborar para a formação de indivíduos preconceituosos e discriminadores, por isso a escola deve favorecer vivências e promover situações de discussão, de diálogo e de questionamento.

Entraremos então na segunda intervenção: o filme ***Kiriku e a feiticeira*** foi apresentado com o intuito de proporcionar ao aluno a oportunidade de conhecer outras culturas e adquirir conhecimento através da imagem, despertando assim um maior interesse pela temática. Porém é preciso conhecer a fundo o material que será apresentado para que a experiência seja enriquecedora.

ISSN: 2448-0495

Após o término do filme, houve uma breve conversa sobre o filme e de acordo com as falas das crianças, elas ficaram bastante encantadas com a coragem, força de vontade e sabedoria de Kiriku, por ele ser uma criança muito pequena. A partir de então percebi que vários alunos começaram a se identificar com o personagem. Finalizamos essa intervenção com a reprodução dos personagens principais do filme. Para isso oferecemos papel 60 quilos, lápis de cor aquareláveis e deixamos que a criatividade guiasse os alunos na produção.

Como reflexão, ficou que o filme que conta a lenda de Kiriku é apenas um exemplo, em um mar de ações positivas que devemos desenvolver em relação à cultura afrodescendente, como também, é um material pelo qual podemos ver claramente toda a beleza afrodescendente e a sua contribuição positiva para nossa cultura.

Finalizada essa etapa, iniciamos a terceira e última intervenção dessa experiência. Nesse momento já comecei a perceber como as intervenções anteriores tinham sido produtivas e o quanto enriqueceram a nossa vivência, multiplicando nossos olhares. Nessa intervenção, trabalhamos com a arte africana, que representa os usos e costumes das tribos africanas. A arte africana possui inúmeras faces e dentre elas escolhemos trabalhar com a simbologia ***Adinkra*** e provérbios africanos e afro-brasileiros, que nos convidam à ludicidade, a imersão nos valores africanos e afro-brasileiros.

Após a apresentação dos slides contendo vários símbolos, pedimos que os alunos escolhessem um dos símbolos apresentados para que fosse reproduzido em um pedaço de pano. Inicialmente fizeram um esboço em papel A4, e logo depois se iniciou o desenho no pano propriamente dito, ao terminarem o desenho distribuímos pinceis e tintas de tecido, nas cores preta, amarela, vermelha e verde. Durante a produção fomos explicando como ficaria o trabalho após todos terminarem as reproduções; todos os pedaço de pano seriam costurados um ao lado do outro para formar uma enorme colcha de retalhos, e nomearíamos de *Panô*[336] *Afro-brasileiro.*

Com isso, podemos concluir que a aplicação das intervenções durante a realização do projeto mostrou-se compromissada quanto ao dever de reconhecer positivamente a criança negra, pois como afirma Cavalleiro (2003), é indispensável a realização de um trabalho que promova o

[336]O panô resgata a tradição das roupas dos escravos confeccionadas com sacarias costuradas com sisal e que depois foram complementadas e decoradas pelos imigrantes italianos que reuniam retalhos coloridos produzindo colchas, tapetes, etc. Acesso em: http://panosartisticos.blogspot.com.br/ .

ISSN: 2448-0495

respeito mútuo, o reconhecimento das diferenças, como também, a possibilidade de falar sobre elas, sem receio e sem preconceito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisar o assunto é de fundamental importância, pois reconhecer o preconceito racial escolar e combatê-lo faz com que possamos educar as crianças para que convivam harmoniosamente. Com isso, apresentamos intervenções pedagógicas com o intuito de promover a construção de uma prática pedagógica que respeite e valorize as diferenças raciais, fazendo com que haja uma libertação de todas as formas de preconceito e de discriminação no cotidiano escolar.

Na instituição educacional onde se realizou a pesquisa, observou-se que as educadoras estão sempre em busca de estratégias que possibilitem uma atuação para romper com os preconceitos, por meio de pesquisas, levantamentos, assim como o contato com os familiares das crianças, para permitir maior conhecimento da história de vida das mesmas, ou seja, durante essa trajetória encontramos muitas educadoras compromissadas com a eliminação do racismo e outras discriminações no ambiente escolar.

Vale ressaltar que as intervenções citadas acima não são modelos para serem seguidos à risca, deve-se levar em consideração a criatividade do educador, utilizando-as como desejar, nunca esquecendo de que é necessário promover o respeito mútuo, o reconhecimento das diferenças, fazendo com que as aulas venham a valorizar o pertencimento racial, a cultura, o corpo e o jeito de ser.

Foi isso que a realização do projeto monográfico possibilitou aos alunos – brancos e negros –, um reconhecimento do ser negro e com isso saíram do 3º ano fortalecidos e não envergonhados. Com as sementes lançadas, basta agora de continuarem as cultivando.

ISSN: 2448-0495

REFERÊNCIAS

ANJOS, Rafael Sanzio Araujo dos. A Geografia, a África e os Negros Brasileiros In.: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola.** MEC/SECAD, 2005.

BRASIL. **DCN's para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

BRASIL**. Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD, 2006.

CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e Anti-Racismo na Educação: Repensando nossa escola.** São Paulo: Selo Negro, 2001.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2003.

CUNHA Jr, Henrique. **Metodologia Afrodescendente de pesquisa**. Maceió: EDUFAL – Editora da Universidade Federal de Alagoas, 2007.

CUNHA Jr. Henrique; SILVA, Joselina da; NUNES, Cicera (org.). **Artefatos da cultura negra no ceará.** Fortaleza: Edições UFC, 2011.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia do oprimido**. 29ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

GOMES, Eunice Simões Lins; LIMA, Marizete Fernandes de; DA SILVA, Pierre Normando Gomes. *Estudo,* **Universidade e projeto de pesquisa monográfica**. João Pessoa: Universitaria/UFPB, 2004.

LIMA, Heloiza Pires. Personagens negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola. Brasília**: ministério da Educação, Secretaria de educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

LIMA, Ivan Costa. Mobilização social negra: recolocando novos atores coletivos na história da educação. In.: LIMA, Ivan Costa e NASCIMENTO, Joelma Gentil do. **Trajetórias históricas e práticas pedagógicas da população negra no Ceará**. Fortaleza: Imprece, 2009.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O Negro no Brasil de Hoje.** São Paulo: Global, 2006.

RAMOS, Marise Nogueira; ADÃO, Jorge Manoel; BARROS, Graciete Maria Nascimento. **Diversidade na educação: reflexões e experiências.** Brasília : Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.

ISSN: 2448-0495

SANTOS, Isabel Aparecida. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: Alguns caminhos. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e Anti-Racismo na Educação: Repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

SILVA, Ana Célia. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: KABENGELE, Munanga (org.). **Superando o Racismo na Escola**. 2ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, Samuel Morais. *O* **olhar afro-pedagogico na construção da identidade negra no projeto nagô.** Crato, 2012.

SOUSA, Andréia Lisboa. A representação da personagem feminina negra na literatura Infanto-juvenil brasileira. In: **Educação anti- racista caminhos abertos pela lei Federal 10.639/03**/ *Secretaria de Educação continuada, Alfabetização e diversidade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

APLICABILIDADE DA LEI 10.639/2003 NA ESCOLA DO ENSINO MÉDIO DR. BRUNILO JACÓ NA CIDADE DE REDENÇÃO - CEARÁ

Honorata Dias, UNILAB, honoratadias@yahoo.com.br
Jeannette Filomeno Pouchain Ramos, UNILAB, ramosjeannette@unilab.edu.br

RESUMO:

O presente trabalho pretende abordar a questão da implementação da lei 10639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na Escola do Ensino Médio Dr. Brunilo Jacó, na cidade de Redenção, e discutir as ações afirmativas no Maciço de Baturité - Ceará, no ano 2013. Dentre os objetivos específicos pretendo identificar a aplicação ou não da lei 10.639/2003, quais as dificuldades e resistências encontradas na escola por parte da comunidade escolar no geral e os problemas encontrados com a sua aplicação. Como referencial teórico foi realizada leituras sobre a educação escolar e as ações afirmativas (GOMES, 2012, CANDAU, 2010, VIEIRA, 2012, VIDAL, 2013, MUNANGA, 1988, SILVA, 2004). Concluímos que a lei 10.639/2003 é um meio no combate ao racismo, entretanto, passados dez anos de sua implementação nas escolas, ela ainda encontra dificuldades para ser efetivamente aplicada, pois há carência na formação de professores, discriminação racial em sala de aula, entre outros.

Palavras-chave: lei 10.639/03, Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; Discriminação racial.

ISSN: 2448-0495

INTRODUÇÃO

A história da África e o Brasil teve início numa situação alarmante do processo da escravidão. Sempre quando se fala do negro brasileiro, logo vê a imagem do descendente do escravo. O que deveria ser visto como uma situação da vida virou uma imagem de preconceito. A historia contada sempre no olhar estereotipado do continente africano mostrando a imagem de fome, doença, guerra etc. A imagem construída para inferiorizar o continente.

Como consequência destes fatos históricos, os negros são mais pobres e na sua maioria pessoas com menor escolaridade. A prática e a persistência do racismo perpassa o esforço dos que não se conseguem seguirem frente, vendo a situação de desigualdade se alastrar pela sociedade e as oportunidades negadas por grande número da população.

A situação de conflitos vista nos bairros pobres, onde mora a população negra, sem ensino de qualidade nas escolas, lugar onde vive pessoas esquecidas e sem participação nenhuma da sociedade considerada civilizada, é de estrema importância para discutir o processo do racismo.

Estudar é o direito das crianças toda criança tem direito de ir a escola, alguns negros e pobres foram negados esse direito, e os que conseguem o grande sonho de entrar numa escola, muitos não terminam, por vários motivos um deles é o facto do racismo que a escola representa.

A sociedade e as escolas são lugares onde se pode deparar com a diversidade, das diferenças e das desigualdades social, como também culturais. A diversidade só tem sido reconhecida na escola porque foi levado pelos educadores e educandos. Este tem sido todo um processo da construção.

A educação é o caminho para construir um mundo melhor, que seja justa e igual para todos. É uma porta que se abre dando a oportunidades as pessoas, repleto de saberes que conduza o ser a se tornar um intelectual.

Pensando na melhoria da educação brasileira, na perspectiva de que é necessário avançar em qualidade educacional, se percebe que atrás desse consenso há diferentes tipos de entendimentos do que é qualidade educacional e de quais são os caminhos para alcançá-la. A discussão a respeito desse assunto é fundamental para entendermos qual a relação entre qualidade educacional, direito humano à educação, relações raciais.

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

A LEI 10639/2003 E POLÍTICA EDUCACIONAL

A Lei nº 10.639/2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, tornando obrigatório o ensino da "História e Cultura africana e Afro-Brasileira", completa uma década.

Esse marco legal busca reconhecer a contribuição de homens e mulheres africanos e seus descendentes para a formação social brasileira. No entanto, para que haja direitos de cada criança e cada adolescente no Brasil, é necessário um grande esforço na formação de profissionais da educação e produção de novos materiais e metodologias para trabalho junto aos estudantes.

> Os dilemas para os formuladores de políticas, gestores, cursos de formação de professores e para as escolas no que se refere ao currículo são outros: adequar-se as avaliações standartizadas nacionais e internacionais ou construir propostas criativas que dialoguem, de fato, com a realidade sociocultural brasileira, articulando conhecimento científico e os outros conhecimentos produzidos pelos sujeitos sociais em suas realidades sociais, culturais, históricas e políticas? Compreender o currículo como parte do processo de formação humana ou persistir em enxergá-lo como rol de conteúdos que preparam os estudantes para o mercado ou para o vestibular? E onde entra a autonomia do docente? E onde ficam as condições do trabalho docente, hoje, no Brasil e na América Latina? Como lidar com o currículo em um contexto de desigualdades e diversidade? (GOMES. 2012 pp. 99).

Pensando na melhoria da educação brasileira, na perspectiva de que é necessário avançar em qualidade educacional, se percebe que atrás desse consenso há diferentes tipos de entendimentos do que é qualidade educacional e de quais são os caminhos para alcançá-la. A discussão a respeito desse assunto é fundamental para entendermos qual a relação entre qualidade educacional, direito humano à educação, relações raciais.

Ao tratar da obrigatoriedade da cultura África e afro-brasileira nas escolas vem a questão da África e do Brasil e suas relações. Para conhecer o povo brasileiro e as suas culturas primeiramente é preciso conhecer a cultura africana, pois esta contribuiu muito na formação do povo brasileiro.

Para que haja uma política educacional que seja igual para todos, emerge a demanda curricular da obrigatoriedade do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nas escolas da educação básica. Ela exige mudança na educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas, garantindo direitos e privilégios para todos na "sociedade" e, portanto, nas escolas e na própria universidade.

ISSN: 2448-0495

> Não obstante, a política educacional proposta pelas diretrizes curriculares requer o aprofundamento dos conceitos de raça, etnia, cultura afro-brasileira e identidades negras e sua contextualização no processo histórico em que se constituiu a nação. De acordo com Márcia Abreu (2005) esses conceitos, assim como outros, precisam ser entendidos enquanto categorias politicamente construídas ao longo da história. Assumir a existência natural de identidades negras ou de uma cultura afro-brasileira é perder a dimensão política "das lutas travadas em torno da construção das identidades indígenas e negras, ao longo da história do Brasil" (Abreu, 2005, p. 424). Nesta direção, Hall (2003) destaca que é somente através da maneira como o termo "negro" é representado e imaginado nos discursos em situações históricas específicas que os seus significados flutuantes podem ser examinados. A construção das identidades negras passa, pois, necessariamente, pela forma como os negros são representados e como representam a si próprios nos mais variados locais da cultura. (ZUBARAN, SILVA 2012, P. 134)

Resgate da cultura negada, pela lei 10639/2003, com os seus 10 anos de existência, há que se considerar que houve mudança em relação à forma como muitos pensavam da cultura africana e afro-brasileira.

Essa é uma das principais contribuições da educação escolar e ações afirmativas – Relações raciais na escola. Trata-se da maneira pela qual se discute a descriminação, ao mesmo tempo em que se descobrem novos caminhos para construção de uma educação escolar sem racismo e direitos iguais para todos.

A APLICAÇÃO DA LEI 10639/2003 NA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO DE REDENÇÃO, DR. BRUNILO JACÓ

Neste tópico são apresentados alguns achados do trabalho de campo realizado junto à escola estadual do ensino médio Brunilo Jacó no ano 2013. A coleta de dados em um trabalho de campo, foi possível conseguir conjunto de informações que permite compreender como está sendo a implementação da lei 10639 na escola onde foi um estudo de caso.

A Escola Dr. Brunilo Jacó, fundada em 1º de Janeiro de 1983, é uma escola de ensino médio localizada no município de Redenção-Ceará e atende a estudantes de vários munícipios da região do Maciço de Baturité, tem um papel relevante na educação da região por tratar-se de uma escola com uma história de trinta anos e uma grande parte da população do município já ter estudado nela. A escola destaca-se atualmente por possuir uma boa estrutura física e pelos altos índices de aprovação no Enem, ressaltando o grande de número de estudantes da UNILAB que foram alunos da mesma.

ISSN: 2448-0495

A escola, segundo o núcleo gestor, sempre que possível adota uma abordagem interdisciplinar, principalmente, em gincanas e feiras de profissões e ressalta que essas práticas contam com um engajamento maior por parte dos alunos.

Quando falamos da lei 10.639/2003, estamos falando principalmente de desafio, pois são conhecidas as muitas resistências e dificuldade que são encontradas na prática para a aplicação da mesma e não é diferente na escola Dr. Brunilo Jacó. Até a existência dessa lei, passava-se despercebido por uma parte dos alunos, que não a conhecem ou não conhecem seu conteúdo ou quando sabem da existência não entendem a importância que ele representa para a construção de um país sem discriminação e com oportunidade iguais.

Os professores relatam a dificuldade de trabalhar com esse conteúdo sem ter tido nenhuma formação, e lamentam o ensino repleto de lacunas que tiveram acerca da história africana e da cultura afro-brasileira e que de certa forma, continua a ser propagado enquanto não houver verdadeiras condições para uma aplicação ideal da lei, que só seria adequada quando acontecesse de forma constante e sólida.

Foi possível observar o interesse e esforço por parte de alguns professores em cumprir com a lei, mas as barreiras ainda parecem ser maiores do que a vontade, vemos isso bem claramente quando analisando algumas das entrevista, como a da estudante Eritréia, no qual ela nos diz que "a lei é aplicada no dia da abolição e em datas comemorativas. Na aula, não''. E o da professora Burundi que nos diz que "A escola trabalha nas disciplinas de Arte, Português e História e na gincana literária realizada anualmente", percebemos que existe uma contradição entre os discursos dos professores e dos estudantes sobre a aplicação da lei, onde a professora confirma a presença dos conteúdos sobre a história e cultura africana e afro-brasileira na sala de aula e através de projetos, e estudantes ressaltam que o conteúdo é pouco abordado e quando há essa abordagem é na maioria dos casos em datas comemorativas.

O perfil dos professores que compõem a equipe da escola é bem variado, e dentre os entrevistados, todos eram jovens, a maioria do sexo feminino, três mulheres e dois homens, dentre eles a maioria possui entre oito e dez anos de experiência docente. Todos reconheceram-se como pardos, inclusive a direção da escola, com exceção de uma professora que se reconheceu como branca.

Na escola Dr. Brunilo Jacó, assim como os professores, os estudantes também são de diferentes perfis, as entrevistadas tinham a idade de 15 e 16 anos, as duas do sexo feminino e ambas moram no município de Redenção e cursam o 1º ano do ensino médio.

ISSN: 2448-0495

Quanto ao currículo escolar, percebemos que os assuntos da história e cultura africana e afro-brasileira são tocados com mais frequência em disciplinas como literatura, por exemplo, onde autores africanos são trabalhados frequentemente não só em sala de aula, mas através de um projeto da escola que nomeia as turmas a partir do nome de grandes autores, e dentre esses autores temos dois africanos, Mia Couto e Pepetela.

E com menos frequência na disciplina de História em que assunto é tratado de acordo com o livro didático que continua possuindo um caráter eurocêntrico embora já tenha obtido melhoras ao longo do tempo, mas que a história do negro Brasil ainda aparece sempre associada ao processo de escravidão e a história africana resumida ao tratado de Berlim em detrimento da resistência do negro no Brasil e das lutas das colônias por sua independência.

A falta de um conteúdo adequado no livro didático associado a falta de formação dos professores nessa área são as principais causas dos problemas encontrados para uma aplicação efetiva da lei, pois, dentre os cinco professores entrevistados, apenas um afirmou ter alguma formação na área de ensino da história e cultura africana e afro-brasileira.

Dentre as principais falas, destaca-se o discurso de um professor e do núcleo gestor que ressalta a importância de mostrar aos alunos o caráter miscigenado da população brasileira e a diversidade cultural presente no Brasil, embora tenha sido percebida nesse discurso a ideia de "democracia racial" propagada com maior força por Gilberto Freyre, e que até certo ponto serve para minimizar os conflitos e debates existentes acerca do tema que ainda é polêmico e repleto de preconceitos ressaltando que todos os brasileiros estão e são misturados e por isso não existem discriminações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O racismo prejudica profundamente a qualidade das instituições educacionais, como também a vida de quem sofre com esse mal da sociedade, comprometendo direito à educação de milhões de crianças, adolescentes, jovens e adultos do Brasil. Enfrentá-lo é um desafio de toda sociedade brasileira.

Há um consenso no país de que a educação brasileira precisa ser melhorada principalmente na qualidade do ensino uma vez que a cultura negra deve ser ensinada na escola como cultura contribuinte na formação da identidade brasileira, e no combate ao racismo na escola.

ISSN: 2448-0495

Na escola, ainda nos dias de hoje, nos deparamos com muitas comunidades escolares que não valorizam a diversidade e continua existindo preconceito com os alunos que possuem culturas diferentes. As desigualdades sociais são um marco na sociedade brasileira.

A lei 10639/ 2003 que vem fortalecer a ideia de que todos têm direito ao estudo, sobre tudo de conhecer as suas cultura como também ter a oportunidadede conhecer a cultura do outro, que juntos formaram a identidade brasileira. Isso aumentou ainda mais valorização da cultura e diversidade étnico-racial brasileira.

Quebrar a barreira que exista entre as culturas faz com que seja possível, pensar que cada ser é livre para escolher a sua cultura, que não existe uma cultura melhor que outra, e esse processo é um grande desenvolvimento para uma educação de qualidade e sem preconceito racial.

A lei 10.639/2003 é um meio no combate ao racismo, entretanto, passados bastante tempo de sua implementação nessa escola ainda encontra dificuldades para ser efetivamente aplicada, por vários motivos: a falta de formação dos professores sobre a história e cultura africana e afro-brasileira, o ensino pautado somente em disciplinas como história, artes e literatura, é bom estar atento aos fatos para que de qualquer forma a escola poderia se caminhar de maneira a cumprir o que manda a lei.

Podemos considerar também que a lei 10.639/03 serve para criar condições, para o estabelecimento, no contexto educacional brasileiro. O professor tem a obrigação de dizer para o aluno qual é a importância do ensino de historia e cultura africana e afro-brasileira para os brasileiros, como a cultura africana contribuiu na formação da cultura brasileira. Fazer o aluno entender a diversidade e a formação do pouco a partir da diferença, para que não haja preconceito por parte dos alunos. Para que todos ficam a, saber da contribuição do negro na formação do povo brasileiro.

Após analisar os dados coletados, conclui-se que embora haja uma tentativa por parte dosgestores e professores para que a lei seja aplicada, ainda é necessária uma reformulação no projeto pedagógico escolar para atender a essas demandas, pois o que foi identificado é que a abordagem reproduz velhas representações, e sem contar a falta de constância em que a mesma é trabalhada, estando, principalmente, ligada a momentos específicos, como datas comemorativas.

Perante este contexto e a partir do presente estudo, é possível ressaltar que o debate epistemológico é de extrema importância dentro da escola, assim como fora dela. Entretanto, ressaltar também que cada cidadão e cidadã são agentes indispensáveis para o desenvolvimento

ISSN: 2448-0495

e o avança da escola e do Maciço, permitindo a criação de organizações que combatem a discriminação racial, para que possa manter e promover a valorização da diversidade cultural.

Para tal, é necessária uma reestruturação no âmbito da cultural, e, portanto, a escola como sendo instituição social e cultural é um lugar de estrema importância para se pensar o desenvolvimento cultural da Cidade como também do Maciço.

Espero que as escolas Brunilo Jacó consiga se adaptar o mais rápido possível a letra da lei para que sejam gerados frutos positivos na formação de homens e mulheres comprometidos com o respeito e valorização do ser humano, quanto as suas individualidades, diferenças e culturas. Mesmo que a longo prazo, a lei possa contribuir

REFERENCIAS

CANDAU, Vera Maria Ferrão; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil,** Educação em Revista | Belo Horizonte | v.26 | n.01 | p.15-40 | abr. 2010

Conselho Nacional De Educação: Conselho Pleno, Resolução Nº 1 De 17 De Junho De 2004).
GOMES, Nilma Lino. **Relações Étnico-raciais, Educação e Descolonização Dos Currículos. Currículo sem fronteiras**, Jan/Abr. 2012 pp. 98-109, ISSN 1645-1384 (online) www.curriculosemfronteiras.org Acessado em 08.09.2013

_____ **Educação, Raça e Gênero: Relações Imersas na alteridade** 1996

_____ **Diversidade e currículo, esse artigo faz parte de um texto maior publicado na coletânea Indagações sobre Currículo do Ensino Fundamental 2007**– MEC. Parte do mesmo também integra o Documento-Referência da Conferência Nacional de Educação Básica (MEC).

SOUSA, Nairla de Fátima Germano de, BRANCO, Léo Vasconcelos Pinto Castelo,
RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain. **O Vigário, o Prefeito e o Professor: Um Resgate Histórico Da Educação No Município De Baturité-Ce, 201**4 (mimeografado).

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **O jogo das diferenças - O Multiculturalismo e seus contextos**. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.

HALL, Stuart; **Da Diáspora: Identidades e Mediações culturais.** Belo Horizonte, UFMG, 2009

Indicadores da Qualidade na educação: Relações Raciais na Escola,07/08/2013.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude:Usos e sentidos**, 2ª ed. São Paulo: Ática,1988

ISSN: 2448-0495

_____uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia, PENESB-RJ, 2003

_____Para Entender o Negro No Brasil De Hoje: História, Realidades, Problemas E Caminhos 2ª Edição, 2006

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves: **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana,** Brasília-DF, 10 de março de 2004.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; QUEIROZ, Renato da Silva (orgs.) **Raça e Diversidade.** São Paulo: Edusp/ Estação Ciencia,1996

VIDAL, Eloísa Maia; MENEGHEL, Stela Maria; SPELLER, Paulo: CENÁRIOS DA EDUCAÇÃO NO MACIÇO DE BATURITÉ/CE: **reflexões sobre as políticas públicas de educação na região**. http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/EloisaMaiaVidal_int__A_GT5.pdf Acessado 22.03.2014.

VIEIRA, Sofia lerche: **EDUCAÇÃO EM UM TERRITÓRIO DE POBREZA: achados de pesquisa.**
http://www.anpae.org.br/seminario/ANPAE2012/1comunicacao/Eixo02_30/Sofia%20Lerche%20Vieira_int_GT2.pdf Acessado em 22.03.2014.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade critica e educação intercultural,** (2010). Tradução Herlon.
https://docs.google.com/a/unilab.edu.br/document/d/1GLTsUp2CjT5zIj1v5PWtJtbU4PngWZ4H1UUkNc4LIdA/edit Acessado em 22.03.2014.

ZUBANAN, Maria Angélica; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e:I**NTERLOCUÇÕES SOBRE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS: Pertencimento étnico- racial, memórias negras e patrimônio cultural afro-brasileiro**, Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 130-140, Jan/Abr 2012 .

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

RELATO DE EXPERIÊNCIA: ALUNAS DE UNIDADES PRISIONAIS INSERIDAS COM CONTEXTO ESCOLAR DO ESTADO DE SÃO PAULO

Jair Delfino
Henrique Cunha Júnior

RESUMO:

O presente artigo é um relato de experiência, como educador nas unidades prisionais femininas que visa relatar como o projeto de Educação nas Prisões, inicialmente criado pelo Governo do Estado de São Paulo para atender o Art. 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos DUDH, que diz que "todas as pessoas tem direito a educação" tornou o projeto supra-citado da Diretoria de Ensino Centro viabilizar que educadores vivessem inicialmente um processo de adequação a necessidades de reeducandas das duas unidades prisionais femininas do estado de São Paulo de nome Penitenciária Feminina Sant'Ana e Penitenciária Feminina Capital, na qual a última apresenta a diversidade de cultura de vários países sendo o objetivo deste trabalho relatar os desafios vividos para se estabelecer uma metodologia ao sistema prisional feminino uma vez que o mesmo é diverso de etnias e traz especificidade da identidade feminina inserida neste contexto que não se encaixam na teoria da criminologia para reeducar, concluímos através deste relato que o trabalho como educador foi importante para humanização e coletividade positiva das reeducandas afim de buscar novos métodos.

Palavras Chaves: reeducandas, coletividade, humanização.

ISSN: 2448-0495

INTRODUÇÃO

Apresento inicialmente a resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas realizada pela Comissão de direitos Humanos em 18 de junho de 1948 em virtude do acordo disposto no artigo 55 da carta das Nações Unidas. Por entender que seja um meio e não o fim de diretrizes que podem além de favorecer a sociedade aprofundar nossas reflexões ao afirmar que:

> "A assembleia Geral proclama a presente Declaração Universal dos Direitos do Homem, e o seu ideal tem o objetivo de atingir todos os povos e todas as nações, a fim de que todos os indivíduos e todos os órgãos da sociedade, tendo-a constantemente no espírito, se esforcem pelo ensino e pela educação, por desenvolver o respeito desses direitos e liberdades e por promover, por medidas progressivas de ordem nacional e internacional, o seu reconhecimento e a sua aplicação universal e efetiva, tanto entre as populações dos próprios estados membros como entre as dos territórios colocados sob a sua jurisdição" (Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) 1948).
>
> "Toda pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino fundamental. O ensino elementar é obrigatório (...)" (Art. 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos DUDH).

Em decorrência desta proposição da Organização das Nações Unidas (ONU) a resolução conjunta do Conselho Nacional da Educação (CNE) e a Câmara de Educação Básica (CEB), de 19 de maio de 2010. A mesma instituiu a diretrizes nacionais para oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.

A partir desse momento o sistema educacional retornou para a responsabilidade da Secretaria da Educação do Estado (SEE). Antes o sistema de educação prisional era responsabilidade da Fundação "Professor Manoel Pedro Pimentel" (Funap), que foi responsável pela pratica educacional por 34 anos no sistema prisional.

Por consequência teve início uma parceria entre SEE, Secretaria de Administração Penitenciária (SAP) e Funap. Foram desenvolvidas diversas ações formais no campo da educação, tais como: o cadastramento dos alunos das unidades prisionais no sistema da Secretaria da Educação do Estado (SEE) que oficializou a presença do educando na rede pública de ensino fundamental e médio; o fornecimento de materiais escolares e a realização de provas para garantir a certificação pelo processo, não diferente da certificação através dos exames públicos como Exame Nacional de Ensino Médio (Enem),Certificação de Competência de Jovens e Adultos (Enceja) ou Centro de Exame e Supletivo (Cesu).

ISSN: 2448-0495

O Decreto 57.238/11, que instituiu o Programa de Educação nas Prisões e a resolução conjunta Secretaria da Educação do Estado (SEE) e Secretaria de Administração Penitenciaria, de 16/01/2013, veio concretizar essa união. O objetivo é estabelecer um plano político-pedagógico e propiciar a continuidade efetiva da educação nas prisões.

O conjunto de resoluções permitiu que as aulas dos presídios fossem atribuídas a professores em processo de escolha de vagas em escolas vinculadoras e que os mesmos assumissem o papel educacional dentro das unidades prisionais, como professores de rede pública de ensino.

Participei do processo seletivo e fui contratado para lecionar as disciplinas de Química, Física, Biologia e Ciências da natureza seguindo o currículo do Estado de São Paulo para o ensino, que é uma espécie de manual para o ensino de como deve ser a aplicabilidade do ensino, o mesmo não é voltado ao ensino prisional, havendo a necessidade de se adaptarmos e criarmos meios de levar o ensino viabilizando a aprendizagem e entendimento do educando.

Hoje realizo nos Presídios Feminino Sant'Ana e Capital um trabalho de laboratório, retomo esse assunto mais a frente, com turmas diferenciadas e multi-seriadas, onde o desafio não é só ensinar, também é re-socializa-las e homoniza-las para o grupo, a sociedade e o mundo.

Pretendo neste artigo trazer a reflexão sobre o assunto pautada na necessidade de se criar uma metodologia especificamente voltada ao contingente carcerário feminino e que seja formadora na introspecção e na cognição Psico-bio-social de cada reeducanda prisional, para que haja a humanização e a homonização do ser humano, não somente diante dos seus direitos e deveres e sim como integrador e criador de uma sociedade de igualdades.

A EDUCAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL

De acordo com o relatório da Funap, de fevereiro de 2013, existem no sistema prisional mais de 9 mil alunos. Contudo, no universo de cerca de 200 mil presos, existem muitos educados em potencial, desse total, 7 mil se autodeclaram analfabetos, cerca de 90 mil não concluíram o ensino fundamental e quase 30 mil o ensino médio.

No mês de fevereiro teve iniciou-se o ano letivo de 2013. Entre os dias 4 a 6, os professores da rede estadual passaram por um processo de ambientação disponibilizado pela Escola de Administração Penitenciária (EAP).

ISSN: 2448-0495

O "Encontro de Formação e Recepção de Professores da Secretaria da Educação" contou com apoio e participação de supervisões de ensino, responsáveis pela educação prisional, professores-coordenadores do núcleo pedagógico de diretores das escolas vinculadoras das unidades prisionais.

O evento apresentou um conjunto de procedimentos na área de educação do sistema prisional, visando estabelecer um padrão normativo de ações profissionais da Secretaria da Educação do Estado (SEE) e da Secretaria de Administração Penitenciária (SAP).

O estado de São Paulo era o único no país que ainda não tinha professores lecionando nas suas penitenciárias. Entretanto, um dos grandes problemas da educação no Brasil é a falta de local adequado para a realização das aulas. Contudo, as unidades prisionais de São Paulo contam com salas de aula, biblioteca, clubes de leitura e trabalhos constantes de apoio e incentivo ao aprendizado que podemos entender como ações afirmativas de apoio.

Através da atribuição de aulas pela Diretoria Centro de São Paulo, foram conferidas a mim aulas do projeto, intitulado Educação nas Prisões que tem como proposta levar o sistema de ensino médio e fundamental nas casas de regeneração femininas (Penitenciária Feminina Sant'Ana e Penitenciária Feminina Capital) em São Paulo. Como professor de: Química, Física, Biologia e Ciências da Natureza. Diante da oportunidade e o desafio de poder ensinar um contingente carcerário partindo do princípio que esta vivência para mim e para as alunas prisionais (educandas), poderá propiciar um novo horizonte neste modelo que nasce de educação diferenciada.

Para ser professor dentro de uma unidade prisional, temos que preencher o requisito do perfil, que a princípio segue normas de conduta e ética. Estes requisitos são analisados a partir de critérios do Departamento de Educação Prisional e da Diretoria do Ensino**.**

A princípio o processo de Ensino apresenta um perfil diferenciado de outras unidades prisionais do interior, melhor dizendo, isto se dá pelo fato de serem duas unidades prisionais femininas ao contrário das outras que são masculinas. É importante ressaltar que ambas as unidades prisionais femininas, tem o seu próprio departamento educacional, onde são ministradas as aulas de maneira diferenciada de forma que garantam o ensino.

Com a funcionalidade deste projeto, que agora vincula; os professores do Governo do Estado podem optar por trabalhar nas escolas prisionais, onde se acentua uma nova pedagogia a partir da necessidade de uma reeducação para alunas prisionais (chamadas dentro do sistema de educandas ou reeducandas). O sistema de Ensino do Governo Estadual estabeleceu como

ISSN: 2448-0495

metodologia a inserção do projeto de Ensino para Jovens e Adultos, conhecido como EJA, que funciona como suplência, ou seja, as alunas cursam um ano em um semestre, obtendo após a conclusão da pena o direito de obter o diploma de ensino médio ou fundamental, após serem aprovadas nos anos subsequentes para conclusão do mesmo.

A unidade prisional oferece as alunas remissão de pena que poderá ser adquirida da seguinte forma: a aluna após cursar três dias de aula, onde a presença é anotada pelo agente educacional, tem o direito de remir um dia de pena; também poderá a aluna receber um terço a menos de pena, se concluir o ensino fundamental ou médio dentro da instituição penal.

Quanto ao acesso poderá ingressar no ensino a qualquer momento; desde que tenha documentos, comprobatórios que estão aptas ao ensino, também dispomos de verificações reclassificatórias, onde elas se submetem afim do ingresso no ensino, mesmo tendo os documentos. O mesmo acontece para as alunas da alfabetização. Tenho a salientar que as verificações reclassificatórias acontecem na Unidade Prisional Capital onde temos alunas de 56 países Venezuela, Bolívia, Paraguai, Uruguai, Portugal, Chile, Tailândia, Venezuela, Norte Americanas, Angola etc... todas alfabetizadas na língua portuguesa, mas com diferentes tipos de educação de base e para ingressar no Ensino Brasileiro, são feitas as verificações reclassificatórias para o ensino fundamental ou médio.

Assim como o ensino fundamental mantém 6°, 7°, 8°e 9° anos na mesma sala de aula, o ensino médio também mantém 1°, 2° e 3° anos na mesma sala de aula, isto é o que chamamos de ensino multi-seriado. Este processo multi-seriado é contínuo no Presídio Feminino Capital, e temos ótimos resultados onde as turmas não são separadas por série e sim por ciclos: anos iniciais e finais. No Presídio Feminino Sant'Ana, neste semestre que segue estamos agora com as turmas separadas por anos, não mais sendo multi-seriado, mesmo assim contínua Ensino para Jovens e Adultos. A doutora e docente da Pontifícia Universidade Católica (PUC), Maria Garcia, em entrevista para revista SAP (2013), destaca a importância da educação e de uma aula que atinja a todos. "É primordial que os presidiários saiam com o diploma na mão para que tenham direitos sem distinção".

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

TRABALHO EM SALA: PROPOSTA PESSOAL

Realizo um trabalho de laboratório com turmas diferenciadas e multi-seriadas (turmas de anos iniciais juntas ou anos finais juntas na mesma sala), vale reafirmar que o desafio não é só ensinar também é resocializar, homonizar para o grupo e para o mundo. Tenho como forma de trabalho levar para a aluna prisional (reeducanda) a introspecção pessoal e humanista e para isto; trago à sala de aula o raciocínio lógico e criativo e o interesse pela pedagogia através da cognição introspectiva, a fim de compor uma metodologia de educação prisional. Existe a cognição funcional, como forma de conduta que é seguida pelas alunas e por assim acabam, por traçar; o perfil de comportamento da maioria. Focar, as alunas no caminho de interiorização de valores e princípios, que ajudem; elas a encontrarem respostas para os seus medos e conflitos no saber, é meu projeto de trabalho. Como base psicopedagógica me remeto a Eric Erikson (1902-1994), psicanalista discípulo de Freud que estabeleceu os estudos do desenvolvimento pessoal.

Entender como se da cada fase do ser humano, saber como ele se manifesta devido a dificuldade de cada ser, será a princípio uma das bases para este trabalho calçado na psicopedagogia. Baseando-se em estados do comportamento humano é possível observando a aluna compreender as fases que do começo ao fim da vida do ser humano se fazem importantes.

Dentro das proposições que citei ressurge uma proposta de Jean Jacques Rousseau (1712-1778), diz que ser necessário estudar a pessoa, antes de querer educá-la.

Compreender o raciocínio criminológico me ajuda a entender como o sistema cientifico pré-conceituosamente e pejorativamente influenciou o sistema prisional no passado não muito distante em relação ao presidiário (a), esta questão me trouxe a tona à preocupação de traçar meios para que a educação venha contribuir para sua reinserção social mais humana. Os estudos para obter estas informações foram absorvidos de uma ciência empírica, que dentro do seu conceito, método, objetivo e finalidade; esta ciência é chamada de Criminologia.

Contudo, o que torna este trabalho diferenciado é que além do fato de ser um contingente feminino, as nossas educandas prisionais estão presente, no contexto multi-seriado de anos diferentes do ensino e pátrias diferentes.

ISSN: 2448-0495

PROCESSO METODOLÓGICO

Hoje a aluna prisional tem oportunidades que podem se abrir além do que diz a Cartilha dos Direitos e Deveres do Preso, pois este ensino dimensionado através de nós professores e educadores, pode abrir portas para elas no Programa de educação para o trabalho que será um trabalho da Funap juntamente com Senai, Centro Paula Souza, Fundo Social de solidariedade do Estado de São Paulo – Fussesp, Sutaco, Prefeituras Municipais e Organizações da sociedade Cívil.

Introduzir uma metodologia de ensino para alunas prisionais (educandas), diz respeito às necessidades que se faz para elas e para a conduta prisional, pois isto agrega valores de ordem social coletiva, humana e política.

Adotei o critério de aula focando o mesmo método dado em cursinhos pré-vestibular dentro deste aspecto eu tenho que dar um ano de curso em um semestre. Sigo falando do Planejamento de aula que acontece todo semestre e nos professores desenvolvemos o conteúdo a ser dado em sala de aula com a participação da coordenadora pedagógica, também é levado a risca os critérios que estabelece o currículo nacional (BRASIL. Ministério da Educação – Mec. Secretaria de Educação Média e Tecnológica – Semtec. Parâmentros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Mec/Semtec, 1999.

AS COMPETÊNCIAS E NECESSIDADES

Algumas alunas tem o hábito de lerem bastante em média de 5 a 6 livros por ano o que aumenta muito a capacidade interpretativa das alunas em sala de aula. O aspecto lógico dentro das disciplinas que são lecionadas por mim, me da uma dimensão do senso crítico das alunas em situações problemas.

Os critérios a serem estabelecidos, partem do princípio que levam em consideração o discernimento psicossocial da aluna prisional e a estratégia a ser adotada serve deverá servir como meio de interação a certos problemas alarmantes que interferem no raciocínio lógico, cognitivo e perceptivo da aluna. Refiro-me como barreira ao conhecimento da aluna o medo, intolerância, auto subjulgamento, agressividade, estados emocionais que são sempre latentes.

A maneira que trouxe mais resultado no entendimento e aprendizagem frente as barreiras supracitadas acima foi trabalhar a coletividade entre elas que por via de regra atende a necessidade exercitarem entre elas a humanização, outro fator importantíssimo que homoniza

ISSN: 2448-0495

(unem) as alunas mais ao grupo é a questão de gênero e opção sexual por estar ligada diretamente ao convívio delas.

Contudo a palavra de apoio, o diálogo, não julgar, ser flexível e jamais subestimar o potencial das alunas, trouxe ótimos resultados como exemplo uma aluna foi uma das primeiras colocada no exame nacional de ensino médio (Enem).

Situações problemas traz a necessidade de reflexão do educador e para ter o discernimento é necessário se colocarmos do outro lado do espelho e buscarmos a base do problema. Nos educadores somos testados quanto a nossa competência dentro do ensino prisional pela Unidade Prisional, pela Delegacia de Ensino e principalmente pela a aluna que imagina que na maioria das vezes tentará se esquivar por que imagina que vai ser tratada com indiferença. Para tanto acho necessário humanamente se colocarmos do outro da moeda entender as prioridades que se fazem necessárias.

O processo didático é para levar as alunas à inserção social com formação base educacional. É o instrumento que leva o professor a reconhecer necessidade que devem ser sanadas com vistas para as virtudes, princípios e valores que podem ser ampliados na formação que insere na coletividade e na formação individual de cada um. Bem como o mesmo processo visa trazer novas garantias que o sistema de ensino estadual e a Funap busca priorizar para as alunas como o ensino de nível tecnológico e ensino superior a distância.

CONCLUSÃO

Acredito que este processo de educação bem como a proposta pessoal, propõe novas perspectivas comportamental dentro do ambiente carcerário, é para as alunas a oportunidade de adquirir conhecimento, diploma de educação de base, oportunidade de resocialização e consequente remissão de pena. Nesta Introspectiva entendo que; a pedagogia para preparar o contingente carcerário, não quer estabelecer normas e benefícios pactuando por meio de barganha, e sim fazer também da educação um meio afirmativo e introspectivo para diminuirmos as diferenças e incompatibilidades sociais, onde o ser humano preparado tende a integração social pela igualdade e coletividade em virtude da escola que exerce seu papel de sociabilidade e comunhão de interatividade.

ISSN: 2448-0495

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões.** Petrópolis: vozes, 1987.
HALL, C. ET. Alli. **Teorias da personalidade.** Porto Alegre: Artes médicas, 2000.

ERIKSON, E. H. **Infância e Sociedade**. 2° ed Rio de Janeiro: Zchar editores, 1987.

ERIKSON, E. H. e ERIKSON. J. **O ciclo da vida completo**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1998.

SAP, Revista. Edição n°7, páginas 14, 15 e 17 – Junho de 2013.

BARROS, CÉLIA. S. G. **Pontos de psicologia do desenvolvimento.** 12° ed, São Paulo, 2008.

SHECAIRA, Sérgio Salomão. **Criminologia,** 2° edição, São Paulo, RT, 2008.

CALHAU, Lélio Braga. **Resumo de Criminologia**, 5° edição, RJ, Impetus, 2009.

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

A APLICAÇÃO DA LEI 10.639/2003 NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria do Socorro Ventura Belo[337]

RESUMO:

O presente artigo vem descrever o exercício da lei 10639/2003 na Educação Infantil, com a turma do Infantil V. Abordamos a temática afro a partir das vivências dos alunos, contextualizando de maneira lúdica e informativa a origem das máscaras africanas e seus muitos aspectos artísticos; tivemos também como recurso, a literatura Infantil com as contações de histórias. Objetivamos trabalhar conceitos e emoções na tentativa de dissipar qualquer conflito interno negativo em relação a simples aparência, em contrapartida orientar a construção de um enredo atraente e positivo no imaginário infantil, sua percepção de mundo e formação de opiniões, intencionando fundamentar as relações sociais descrita por Lima (2005). Os contos são protagonizados por crianças negras e felizes, através de histórias e oficinas; buscamos reconhecer nossas raízes e heranças africanas, valorizar a importância do negro na construção de nossa história, o que de fato ocorreu a partir do momento que fizemos da sala de aula "um momento pedagógico privilegiado". Munanga (2005, p.15) As atividades culminaram com oficinas e trabalhos feitos pelas crianças, resultando numa aprendizagem significativa, visto que, espontaneamente, os alunos passam a se reconhecerem como afro-brasileiros a partir de conhecimentos adquiridos, independendo da cor de sua pele.

Palavras chaves: diversidade cultural. literatura infantil afrodescendente. Lei 10.639/2003.

[337] E.E.I.E.F. Mª Yara de Brito Gonçalves – CAIC. **helpuan65@hotmail.com**

ISSN: 2448-0495

INTRODUÇÃO

Ao reconhecer o papel da escola como multiplicadora da educação, além da necessária conscientização acerca de nossas origens, buscamos o exercício da lei 10.639/2003, a qual determina a obrigatoriedade do ensino de "História e Cultura Afro-Brasileira" na educação básica. Nossas vivências se deram junto a duas turmas do Infantil V da Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Maria Yara de Brito Gonçalves (CAIC), envolvendo 45 crianças entre cinco e seis anos. Estudos realizados em escolas públicas e particulares comprovam a tendência da temática racial ter conotação de inferiorização, através de "codinomes pejorativos, algumas vezes escamoteados de carinhosos ou jocosos" (CAVALLEIRO, 2006, p.22); por sua vez, percebe-se o desconforto incompreendido das crianças negras no ambiente escolar envolta a práticas discriminatórias e racistas.

Tratar do tema racismo na pré-escola tem sido um grande desafio para o professor , tal recorrência se dá devido a alguns fatores: o escasso acesso a uma literatura de cunho étnico- racial que lhe dê meios de intervir positivamente no ponto de vista das crianças sob seus cuidados. Uma postura preconceituosa por parte dos mesmos em relação às questões etnorraciais, à comunidade escolar de um modo geral, encontra-se inserida numa cultura de livros que em nada contribuem para a valorização de nossa origem africana, cumprindo frisar outro fator negativo, a falta de formações continuadas para o professor/educador.

Conforme nos declara o Parecer CNE/CP 003 (2004, p. 239) que afirma:

> [...] a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo ,criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las.

Como identificar-nos como educadores, quando vivemos numa falsa democracia racial? Fundamentados numa educação eurocêntrica, comprometemos assim a formação dos futuros cidadãos aos quais nos foram confiados. Pela falta de preparo continuamos a reproduzir os preconceitos que permeiam nossa sociedade consciente ou inconscientemente, não nos permitindo a imparcialidade no sentido de educar independente de credo, raça e tradições. "[...] de forma objetiva ou subjetiva, a educação apresenta preocupações que vão do material didático-pedagógico à formação de professor." (CAVALLEIRO, 2006, p.23)

ISSN: 2448-0495

Reconhecendo a educação infantil como a base para o desenvolvimento social e cognitivo dos educandos, cabe ao professor de educação infantil repensar a Lei 10639/03, refletindo-a em planejamentos e num fazer pedagógico diário, fazendo valer o direito de formação cidadã desde a primeira infância, rompendo preconceitos e lidando abertamente com as questões étnico-raciais, oportunizando o conhecimento da verdadeira história de construção do Brasil e sua população brasileira, valorizando o negro tanto quanto os outros ancestrais dos quais descendemos. Estes como colaboradores fundamentais com suas variadas influências carregadas em nosso cotidiano: sejam aspectos artísticos (pintura, teatro, dança e música), arquitetônicos, estéticos, culinários, religiosos ou manifestações culturais. Não darmos a importância devida a essa questão é desconsiderarmos quem de fato somos. Para tanto, precisamos desconstruir mitos, conforme Munanga (2005, p.17):

> [...] cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados. Apesar da complexidade da luta contra o racismo, que consequentemente exige várias frentes de batalhas, não temos dúvida de que a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima. Essa transformação fará de nós os verdadeiros educadores, capazes de contribuir no processo de construção da democracia brasileira, que não poderá ser plenamente cumprida enquanto perdurar a destruição das individualidades históricas e culturais das populações que formaram a matriz plural do povo e da sociedade brasileira.

Sobre o processo de efetivação da Lei Nº. 10.639/03 concordamos com Nunes (2011, p.91) ao declarar que: "[...] não há uma preocupação com sua implementação adequada, não estabelece metas, desconsidera a necessidade de qualificação de professores, não se refere à necessidade das universidades reformularem seus currículos. [...]". A nosso ver, espera-se que as formações continuadas sirvam para capacitar o quadro de professores, mas a ausência e carência das mesmas relacionadas a assuntos étnico-raciais é uma constante invariável em nossos dias, conforme percebidas nas instituições escolares.

No que se refere à ludicidade e à literatura infantil, reconhecemo-os como instrumentos indispensáveis para a construção do pensar da criança, que mesmo inconscientemente busca nesses recursos pedagógicos referenciais para suas fantasias, medos e desejos, a partir daquilo que lhes é apresentado.

Em conformidade com Lima (2005), o livro infanto-juvenil vem carregado de enredos e lógicas, através de textos e imagens, de modo que o aluno se veja nele e com isso se reproduza.

ISSN: 2448-0495

Não se trata de uma representação neutra, mas sua edificação como ser humano "valores e crenças que orientam as percepções de mundo". (p.101,102)

A partir do momento que reconhecemos a Literatura Infantil como essencial para a construção da identidade da criança, visionamos aqui uma inserção atuante de literatura afro-brasileira como alicerce cultural e antirracista em nossas escolas, contextualizando adequadamente e referenciando o estudo da história da África com nossas origens afro-descendentes, no ensejo de que as crianças negras e não negras, reconheçam-se de maneira positiva em histórias e personagens ainda na educação infantil, não se sentindo inferiorizadas como o que vem ocorrendo durante toda a história, vide as inúmeras representações do povo negro exposto regularmente de maneira negativa em livros do cotidiano escolar, razão que nos leva na busca de desconstruir tais concepções negativas sobre o negro.

DESENVOLVIMENTO

De maneira lúdica e informativa, contextualizamos os conteúdos propostos em relação a origem das máscaras africanas. Utilizamos como método a sondagem do conhecimento prévio da turma, o que nos conduziu ao carnaval e aos "[338] caretas da semana santa" existentes na comunidade local. Efetuamos leitura de textos informativos, imagens impressas da internet, vídeo aulas para observação e apreciação da diversidade de máscaras africanas relacionando suas origens a objetos de laser e religiosos. Resgatamos oralmente a história da África como berço da humanidade, ilustrando no quadro giz a travessia do oceano Atlântico. Utilizamos a miniatura do globo terrestre para abstrair a ideia de distância entre os continentes. Relatamos sobre as reais condições escravizadoras as quais os africanos foram submetidos. Ao dar ênfase as máscaras africanas exploramos seus muitos aspectos artísticos, cores, formas, significados e sentimentos representados. Por fim realizamos duas oficinas através de pintura e colagem, onde cada aluno pode confeccionar a sua máscara (papelão, tinta guache, cola colorida, papel crepom), expor na sala de aula e usá-la na festa de carnaval na nossa escola.

[338]Os caretas da semana santa, são homens que se utilizam de máscaras, chicotes, chocalhos , perambulam e pedem esmolas durante o período de três dias que antecede a sexta-feira santa²Ganzá é um instrumento musical de percussão utilizado no samba e outros ritmos brasileiros, um tipo de chocalho, geralmente feito de um tubo de metal ou plástico em formato cilíndrico, preenchido com areia, grãos de cereais ou pequenas contas.

ISSN: 2448-0495

Em relação às contações de histórias, destacamos os contos: *O cabelo de Lêle* de Valéria Belém, *As tranças de Bintou de* Sylviane A. Diouf e *Meninas Negras* de Madu Costa. Todas as obras trazem como protagonistas principais crianças negras e felizes. Sobre a primeira obra citada, a história fala de uma menina não aceitar a sua própria aparência, de cabelos crespos, "ela não gosta do que vê" (BELÉM, 2011, p.2), no decorrer da leitura, notamos que Lelê ao encontrar respostas sobre sua origem e o porquê de seus cabelos crespos através de pesquisas feitas em livros de histórias da África, ela ficou feliz. Percebeu que cada cachinho trazia um pouco da sua herança africana e com isso passou a aceitar e valorizar a história de seus ancestrais, além de descobrir variadas formas que poderia usar o seu cabelo, o livro termina por dizer "Lêle ama o que vê" (BELÉM, 2011, p.15). Introduzimos a ideia a partir de uma brincadeira de roda, *"Os cabelos de...",* no pátio da escola, em sala de aula revisamos a vivência e refletimos sobre a cantiga que fala da variedade e diferenças nos tipos de cabelos, levando em conta que a cor da pele e os cabelos crespos sempre foram alvos preferidos de preconceito entre as crianças, até mesmo levando-as a não aceitação de si mesmas. Passamos às leituras dos livros durante três semanas, fomos à África através de vídeo aulas e da miniatura de um globo terrestre, exploramos alguns sons e ritmos trazidos de lá, e concluímos as vivência por realizarmos oficinas de pintura e colagem tendo o trançado dos cabelo de Lêle como referência, por fim confeccionamos um [2]ganzá (feito com material reciclável), e a música "*Samba Lêle está doente",* não passou despercebida pelas crianças. Através de oficinas, buscamos reconhecer nossas raízes e heranças africanas, valorizar a importância do negro na construção de nossa história, o que de fato ocorreu a partir do momento que fizemos da sala de aula "um momento pedagógico privilegiado". Munanga (2005, p.15)

Ainda sobre as obras literárias infantis, o livro *As tranças de Bintou*, também dá ênfase a estética africana feminina. A protagonista também não está feliz com sua aparência "[...] meu cabelo é curto e crespo, meu cabelo é bobo e sem graça." (DIOUF, 2004, p.3), mas em contrapartida, o sonho dela era apenas o de usar tranças como sua irmã e as mulheres da aldeia, que as enfeitam com ornamentos (miçangas e conchas), por isso, ela as aprecia com admiração não se conformando com os seus birotes, outro elemento que marca a estética negra tanto quanto as tranças. A afetividade familiar descrita durante toda a narrativa é o que leva ao despertar de Bintou, que por fim reconhece sua beleza a partir de um penteado incrementado feito pela sua avó, mesmo conservando os birotes, ela conclui satisfeita: - "Foi-se a menina sem graça com quatro birotes na cabeça. No espelho, aparece uma linda garota olhando para mim." (DIOUF,

ISSN: 2448-0495

2011, p.11) lembrando ainda, que Bintou foi contada como uma heroína corajosa e inteligente, ao chamar e conduzir os pescadores ao local onde duas crianças foram salvas de afogamento.

Por fim, *As meninas Negras de Madú Costa*, o livro fala de três lindas meninas que vieram da África. A relação de cada uma delas com as suas culturas étnicas, faz uma abordagem sobre a questão racial e cultural de maneira entusiástica e feliz. As três obras citadas são muito bem ilustradas, carregadas de beleza e alegria. Lançam um ponto de vista positivo e otimista sobre o aprendizado dos personagens, e a auto-aceitação baseada em raízes africanas.

Na abordagem de cada livro fomos observando as mudanças de atitudes das crianças em relação a si e ao outro a partir de intervenções e reflexão sobre o assunto. Demonstraram evidente disposição em aceitar o novo, compreensão a respeito de nossas origens e ancestralidades, aos sentimentos de afeto familiar, auto-aceitação, aperfeiçoando sua maneira de pensar, desconstruindo concepções negativas sobre o negro através de notável desenvolvimento de respeito mútuo, atingindo, assim, os nossos objetivos.

Compreendemos que a formação de sujeitos sem preconceito só será possível através de uma educação que entenda as diferenças. Neste caso, um trabalho permanente e sistemático sobre diversidade étnica ainda na educação infantil, acontecendo como prática preventiva e educativa, evitando que as crianças sofram influências negativas, comprometendo toda a sua história de vida. (CAVALLEIRO, 2003)

CONSIDERAÇÕES

Através de autores como Heloísa Pires, Eliane Cavalleiro, Kabengele Munanga, aprendemos as variadas questões pelas quais o preconceito racial tem se perpetuado em nossa sociedade, acordando para o fato de que somente através da educação/livros e um novo pensar coletivo poderemos mudar essa realidade, mas que a escola/professor é o grande condutor dessa transformação.

Para tanto, a apropriação devida de conhecimentos e responsabilidades deve conduzir-nos a planejamentos que valorizem a construção de nossa afrodescendência e a dignidade da pessoa humana, evitando o massacre simbólico que muitas vezes começam nas salas de aula, através do "[...] preconceito incutido na cabeça do professor e sua incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade, somando-se ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos [...]" (MUNANGA, 2005, p. 16), por outro lado, governantes pouco

ISSN: 2448-0495

preocupados com as questões de igualdade, sejam culturais, sociais, religiosas, de gênero, de etnia, dentre outras.

O trabalho realizado nos possibilitou colocar as crianças em contato com uma África real e atraente, uma literatura diferenciada com personagens negros simpáticos e inteligentes, dando-lhes a ideia de pertencer a um grupo privilegiado do ponto de vista histórico. Através das oficinas e exploração do tema, foi fácil conduzi-las a identificarem-se com as histórias/personagens, elevando sua autoestima e apossando-se de suas heranças africanas, reconhecendo e valorizando a sua etnia, além de costumes e tradições, o que sabemos ser essencial para sua formação. Interessante perceber isso através de experiências vividas em nossa própria sala de aula e reconhecer a influência preponderante do professor.

Como foi visto, é possível realizar trabalhos voltados para temática afro ainda na pré-escola, no entanto para que isso ocorra a contento, faz-se necessário que as instâncias superiores ofereçam formações continuadas dentro da temática, demolindo preconceitos e possibilitando o cumprimento da Lei 10.639/03 , dando condições aos professores de realizarem com segurança um trabalho de tamanha grandeza, que é investir nas bases da educação desconstruindo preconceitos e mitos, pondo fim a uma sociedade racista e preconceituosa.

REFERÊNCIAS

BELÉM, Valéria.**O Cabelo de Lelê** – São Paulo – Editora IBEP, Coleção Ibep Jr. 2ª ed., 2011.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos, **Do silêncio do lar ao silêncio da escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**, 2ª. ed.- São Paulo: Contexto, 2003.

CAVALLEIRO, Eliane. Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, **Alfabetização e Diversidade.Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

CNE/CP 003/2004. Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, **Alfabetização e Diversidade.Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**.In Brasil: Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada
SECAD, 2006. Disponível em<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf>, acesso em 11/07/2015.

COSTA, Madú. **Meninas Negras** – Minas Gerais, Ed. Mazza Edições, 2007, p.24.

ISSN: 2448-0495

DIOUF, Sylviane A. **As tranças de Bintou**, Editora COSAC NAIFY, 2011, p.30.

LIMA, Heloisa Pires. **Personagens negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil**.In: Superando o Racismo na escola. 2ª edição revisada / KabengeleMunanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele, **Superando o Racismo na Escola**. 2ª edição revisada, In. Brasil: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NUNES, Cicera. **Reisado Cearense**; Fortaleza, CE: Conhecimento Editora, 2011.

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639 EM JUAZEIRO DO NORTE: AVANÇOS E DESAFIOS

Rayanne Pereira do Nascimento[339]
Cicera Nunes[340]

RESUMO:

Sabe-se que um dos deveres da escola é promover uma educação de qualidade aos alunos, incluindo a população afrodescendente. Desse modo, interessa-nos conhecer como as políticas públicas para a população negra estão sendo implementadas na rede municipal do ensino de Juazeiro do Norte – CE, quais ações as escolas tem desenvolvido visando à implementação da Lei Nº 10.639 e quais mudanças têm ocorrido em âmbito escolar desde o ano de 2003. O nosso ambiente de pesquisa foi a Secretaria de Educação e a amostragem de 30% das escolas municipais que atendem ao Ensino Fundamental I, no qual utilizamos para a coleta de dados entrevistas semiestruturadas com o nosso público-alvo que foram 11 professores das mais diversas áreas do conhecimento, 18 gestores e a coordenadora pedagógica da educação do município. Contudo, o trabalho realizado nos possibilitou percebermos que a Lei ainda não está sendo implementada do modo como é exigido pelas DCN's (2004), fazemos essa afirmação justamente por o Ensino Fundamental I não possuir material didático para trabalhar a temática, como também, por os docentes não estarem recebendo formações contínuas, no que ocasiona das escolas não fornecerem ações permanentes aos alunos.

Palavras-chaves: Lei Nº 10.639/03; Formação de professores; Materiais didáticos.

[339]Estudante do curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri – URCA / E-mail: rayannepereira2011@hotmail.com
[340]Professora Doutora do Departamento de Educação da Universidade Regional do Cariri – URCA / E-mail: cicera.urca@gmail.com

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

1. INTRODUÇÃO

A Lei Nº 10.639 foi sancionada em 09 de janeiro de 2003 pelo ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva, alterando a LDB de Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino básica e superior a obrigatoriedade da temática o Ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Está lei é fruto das lutas dos movimentos negros que durante o século XX denunciaram as desigualdades existentes entre a população negra e branca. Dessa forma, a escola foi colocada para desfazer essa situação e mostrar que todos têm direitos iguais, ou seja, de frequentar uma escola e ser respeitado, de ter a sua história valorizada.

O presente artigo é resultado de uma pesquisa realizada no decorrer de agosto de 2014 a julho de 2015, que tem como objetivo conhecer como tem se dado o processo de implementação da Lei Nº 10.639/03 nas escolas de Ensino Fundamental I da rede municipal de Juazeiro do Norte – CE. A pesquisa foi desenvolvida por meio de entrevistas semiestruturadas, com a utilização de um gravador de áudio para coletar os dados que foram realizados com a coordenadora pedagógica do município, 18 (dezoito) gestores e 11 (onze) professores de um total de 30% das escolas municipais que atendem ao Ensino Fundamental I.

A intenção deste trabalho também é mostrar a importância de se implementar a Lei 10.639/03 nas escolas brasileiras e expor os resultados da nossa pesquisa realizada na cidade de Juazeiro do Norte, mostrando os caminhos necessários para aprimorar o trabalho nas escolas, bem como a formação inicial e continuada de professores da região caririense.

2. DIFICULDADES E CONQUISTAS DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE JUAZEIRO DO NORTE-CE SOBRE O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA

2.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ao falar dos desafios e avanços sobre a implementação a Lei Nº 10.639 nas escolas de educação básica do nosso país, é indispensável voltarmos o nosso olhar para a formação do corpo docente, pois se não houver a preparação necessária e adequada para estes profissionais fica difícil conseguirmos conquistas nos ambientes escolares.

A formação inicial é uma base para todos aqueles que querem se tornar docentes, visto que os cursos de licenciaturas são importantes no processo de aprendizagem sobre ser professor. Sabe-se que o docente deve sempre qualificar-se e aprimorar os conhecimentos que já foram

ISSN: 2448-0495

adquiridos durante a sua trajetória profissional. Faz-se necessário que os professores das universidades juntamente com os estudantes tenham a curiosidade de relacionarem a teoria com a prática, interpretarem a realidade das escolas e irem a campo para propor reflexões em conjunto, e assim conseguirem terminarem a graduação preparados com o essencial para atuar.

Nos cursos de licenciatura tornou-se obrigatório de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais (2004) conteúdos que tratem da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. A inclusão dessa discussão no currículo escolar ajudará os professores a compreenderem a necessidade de aprender e também de ensinar os conteúdos sobre a temática na sala de aula para combater as diferentes formas de racismo e serem informados sobre quais materiais podem utilizar na escola para realizar um trabalho contínuo e do modo como é exigido pelas DCN's (2004).

A obrigatoriedade da Lei Nº 10.639/03 nas escolas brasileiras que atendem a educação básica trouxe um grande desafio para os profissionais do ensino. A partir daí podemos perceber que trabalhar a temática nas escolas municipais juazeirenses no Ensino Fundamental I não tem sido algo fácil, pois como já afirmava Lobo (2014) um dos desafios no novo perfil do pedagogo é de se ter pelo menos algum domínio sobre temas como etnias, gêneros, raça, entre outros. O desconhecimento desse assunto faz com que alguns professores acabem deixando de lado essa temática, e até mesmo dizendo que não é relevante ensiná-la para as crianças da educação infantil e fundamental I, por não terem tido na sua formação acadêmica conhecimentos sobre o continente africano e a história do negro no Brasil. Durante entrevista uma determinada professora nos disse que *"[...] eles não têm muita noção por serem pequenos. Quando eu trabalhava com o Fundamental II em outra escola era mais fácil de se aplicar, fazíamos culminância e projetos, mas agora só com criança é mais difícil deles entenderem isso ai."*(PROFESSORA J, 04/03/2015).

Acredita-se que é a partir de afirmações com esta citada acima que podemos perceber o despreparo dos docentes para trabalhar com a temática no ambiente escolar. Dentre os vinte e nove professores/gestores entrevistados somente dois deles afirmaram ter cursado uma disciplina que tratava da história e cultura africana na graduação. Mas antes de entrevistarmos nós entrávamos em contato com os gestores/coordenadores pedagógicos das escolas municipais para marcarmos as entrevistas e, ao falarmos um pouco sobre a pesquisa, ocorria de algumas vezes nos perguntarem exatamente "qual é a lei?", "do que se trata a lei?", "você pode repetir o nome da lei

ISSN: 2448-0495

para eu ver na internet?" ou até mesmo afirmar o desconhecimento sobre a obrigatoriedade da mesma dizendo "nem sei de que essa lei fala".

É visível o fato de que a maior parte dos professores não tem conhecimento prévio sobre a questão racial brasileira para que possam intervir adequadamente no combate às práticas discriminatórias no universo escolar. Desse modo, é indispensável a formação continuada de professores para terem ideias de como fazer intervenções e até mesmo construírem um material didático-pedagógico, pois é preciso que estejam sempre aprendendo novas estratégias de ensino para colocarem em prática no seu ambiente de trabalho. Para que isso aconteça, é papel da Secretaria Municipal de Educação proporcionar momentos de formação aos docentes, gestores e coordenadores pedagógicos para estarem aptos a realizarem a sua função.

A atuação do professor se expande quando ele tem a oportunidade de participar de momentos de formações, porque a prática pedagógica e a inovação devem se refazer todos os dias a partir da troca de experiências entre os profissionais da educação. Afirmam Libâneo, Oliveira e Toschi (2011) que a formação em serviço acontece exatamente no ambiente coletivo de trabalho. É neste local que observam os desafios existentes e buscam dialogar entre eles para que encontrem soluções para determinados problemas que venham a surgir. Por isso, o processo de aprendizagem do professor é indeterminado, por conta das novas aprendizagens que venham a aparecer durante a sua atuação. De acordo com Wengzynski e Tozetto:

> Desta forma, a formação continuada contribui de forma significativa para o desenvolvimento do conhecimento profissional do professor, cujo objetivo entre outros, é facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente elevando-a a uma consciência coletiva. A partir dessa perspectiva, a formação continuada conquista espaço privilegiado por permitir a aproximação entre os processos de mudança que se deseja fomentar no contexto da escola e a reflexão intencional sobre as consequências destas mudanças. (2012, p. 3).

Neste sentido, a preocupação que deve existir na formação de professores, como já conceituava Lobo (2014) tem extrema importância porque é de onde saem os profissionais da educação para realimentar o sistema educacional, principalmente os primeiros anos iniciais da escolarização. Para isso, também é preciso por parte deles que tenham o desempenho e o esforço de sempre estarem buscando novas formações e se atualizando com conteúdos novos que são colocados para o professor.

Porém, ao buscarmos saber se o corpo docente das escolas municipais de Juazeiro do Norte – CE que atuam no Ensino Fundamental I estão recebendo da Secretaria Municipal de Educação a devida formação para trabalhar na sala de aula a temática sobre o Ensino e a História

ISSN: 2448-0495

da Cultura Africana e Afrodescendente, uma professora nos informou *"No Fundamental I não. Eu vejo só no Fundamental II que tem acontecido esses encontros [...]. Eu acho que teria que começar aqui que é a base, porque quando ele chegar lá, ele já vai chegar com outro posicionamento, né? mas até agora eu vejo que está trabalhando só no Fundamental II."* (PROFESSORA F, 17/11/2014). O mesmo é observado por outra professora no seguinte depoimento *"[...], se está havendo é para o Fundamental II, o Fundamental I em nenhum momento eu sai de sala de aula para participar de nenhum tipo de formação com esse objetivo ai."* (PROFESSORA G, 18/11/2014). Em alguns depoimentos percebemos que os professores citam a questão da formação voltada somente para o Fundamental II, mas quando retornamos a pergunta questionando se está havendo formações para o Fundamental I eles respondem dizendo não.

A falta de formações também acontece com o núcleo gestor, pois uma gestora afirmou: *"[...] eu ainda não fui chamada para nenhuma formação, em relação ao tema não."* (GESTORA M, 18/11/2014). Assim sendo, relatos como estes não foram os únicos os quais nos deparamos a ouvimos, acontecendo também de observarmos na fala de uma gestora *"Não, só aquelas questões de formações e encontros que acontecem uma vez ao ano."* (GESTORA P, 18/05/2015). Desse modo, é visível o fato de que a única formação mencionada foi a de que vem a tratar-se da Semana da Consciência Negra, no qual é informado que as escolas devem trabalhar neste período com atividades voltadas para a temática, e por fim realizarem uma culminância com todos das escolas.

Em algumas entrevistas também aconteceu de nos responderem que tinham recebido formações da SME há pouco tempo, mas quando pedíamos para citar quais foram estas formações e em que período ocorreu, eles citavam apenas uma que foi promovido pelo projeto "A Cor da Cultura" por volta do ano de 2010. *"[...] se eu não me engano foi "A Cor da Cultura", [...] essa formação foi no SESI, eu não tive conhecimento, eu até já trabalhava aqui na escola, eu tomei conhecimento através de outra colega que trabalha comigo em Caririaçu, mas ai quando eu fui a Secretaria de Educação já não tinha mais vaga e já estava se eu não me engano no segundo dia."* (PROFESSORA A, 14/10/2014). Uma gestora disse-nos que este projeto teve como público-alvo professores de determinadas áreas *"Essa formação que nós tivemos que eles convidaram professores de História e Estudos Regionais e foi uma formação bacana que a Secretaria de Educação deu para gente, veio gente de fora, e rico foi o material que ele deu para as escolas [...]."* (GESTORA R, 19/05/2015).

ISSN: 2448-0495

A formação continuada de professores é de extrema importância para estarem aptos a exercer a sua função, e para que isso aconteça, afirma Siss (2010) pode-se estabelecer como um direito colocar algumas exigências para os docentes, tais como disponibilidade de tempo dedicado aos processos de aprendizagem e, também, vontade de aprender a aprender. E por outro lado, requer que sejam criadas alternativas ou condições para os profissionais do ensino darem continuidade ao seu processo formativo. Portanto, é dever do Estado e tarefa da Universidade criar e implementar políticas públicas voltadas para a qualificação desses profissionais. Assim sendo, nas Diretrizes foi exigida a articulação entre os sistemas de ensino, estabelecimentos de ensino superior, centros de pesquisa, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, escolas, comunidade e movimentos sociais, visando a formação de professores para a diversidade étnico-racial (DCN's, 2004).

No munícipio de Juazeiro do Norte – CE até o ano passado só existia apenas uma escola de tempo integral que atendia ao Fundamental I, e neste ano de 2015 este número aumentou para três escolas, segundo uma gestora. Nesta escola que entrevistamos pudemos perceber que ela tem avançado um pouco mais do que outras e isso é percebido justamente na fala da gestora. Deste modo, a gestora da instituição nos informou que a Secretaria de Educação *"[...] eles sempre nos prepara, é tanto que agora, agora em 2015 as escolas de tempo integral tem uma oficina, é... são quatro oficinas: educação ambiental, cultura étnico-racial, o patrimônio cultural e... e o trânsito."* (GESTORA R, 19/05/2015). E a partir do momento em que a escola passou a funcionar em tempo integral, a Secretaria tem oferecido formações para a equipe dos profissionais do ensino da mesma escola; e como cobrança, foram ofertadas quatro oficinas para os professores ministrarem no turno vespertino com os alunos do Fundamental I. Então ela finalizou a fala dizendo *"Nos já começamos a ter as formações em cima da oficina cultura étnico-racial [...], onde vamos trabalhar em oficinas no turno da tarde, todos os dias, toda semana, uma vez por semana em cada sala do 1º ao 5º ano [...]. Então é um tema que é bem novo dentro da escola. Ele é bem trabalhado, é bem trabalhado, né? Primeiro a gente tem a formação e depois temos a cobrança."* (GESTORA R, 19/05/2015).

Já em outras escolas os docentes chamavam a nossa atenção nas suas falas sobre a falta de formações continuadas para eles que são professores polivalentes. E uma professora nos disse que *"eu acho que precisava de um trabalho melhor por parte da Secretaria, no sentido de formação mesmo dos professores [...]"* e antes ela ministrava aulas em uma escola privada e isso foi o que veio ajudá-la a dar de conta do seu trabalho atualmente, *"então para gente que passou*

ISSN: 2448-0495

por um processo de formação, de preparação já é difícil, imagine para um professor que não passa pelo processo de formação, fica difícil realmente trabalhar em sala de aula." (PROFESSORA A, 14/10/2014).

2.2 O SUPORTE DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

Para implementar a Lei 10.639 é necessário que além da formação inicial e continuada de professores, haja também materiais didáticos pedagógicos, pois sem eles fica mais difícil de conseguirem dinamizar as aulas. Porém, não podemos tê-lo como único meio de transmissão do conhecimento, pois como já citava Verceze e Silvino (2008) o bom é que o professor veja o livro didático apenas como uma das ferramentas que são capazes de lhes propiciar condições favoráveis de ministrar um ensino de qualidade.

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2004), teve a preocupação de incluir em um dos seus eixos fundamentais a política de material didático e paradidático, para que assim seja possível garantir a qualidade da educação e dar continuidade ao processo de implementação dessa lei.

Todavia, durante a realização das entrevistas foi possível perceber na fala de alguns professores e gestores a indisponibilidade de um material didático pedagógico para ser utilizado em sala de aula com o Ensino Fundamental I. E isso também foi visto quando pudemos ter a oportunidade de vermos os livros didáticos que dizem abordar a temática. Sabendo que a Secretaria Municipal de Educação forneceu às escolas que atendem o Fundamental II o livro intitulado "Afro-indígena: Construindo Valores", perguntamos se também havia sido disponibilizado um livro para o Fundamental I e vários docentes nos responderam que não, mas era bom que tivessem porque muitos têm dificuldade de saber o que ensinar sobre este assunto. Muitos professores nos falaram que quando querem trabalhar essa temática usam a internet como ferramenta para lhe auxiliarem, *"A gente usa pesquisas, a gente usa é... confecção de cartazes é peças teatrais, danças, a gente trabalha com filmes [...]"* (PROFESSORA E, 18/12/2014). E o mesmo foi afirmado falando o seguinte *"a gente precisa de um vídeo [...] a gente pesquisa, a gente procura, textos também se quiser trabalhar algum texto diferente, mas tem assim o computador na escola, tem a sala de informática que a gente pode utilizar."* (PROFESSORA G, 18/11/2014).

Sobre os livros que são usados pelos professores uma gestora informa: *"[...] o livro que temos é da própria escola que é um livro rotineiro, que todos os alunos tem, né? é o básico."*

ISSN: 2448-0495

(GESTORA B, 08/10/2014). E este não foi o único caso, acontecendo de outra gestora nos mostrar o livro didático de Geografia como sendo o material para o trabalho com a temática afro. Por algumas escolas funcionarem com o Ensino Fundamental I e II, os professores do Fundamental I acabam às vezes utilizando o livro que foi mandado para o Fundamental II, *"chegaram esses livros esse daqui que foi o mais recente, foi o 'Afro-indígena' e nós temos esse outro que a gente sempre busca focar dentro das aulas de uma forma interdisciplinar."* (PROFESSORA A, 14/10/2014). Este segundo livro que a professora nos mostrou tem como título "Brasil Afro-brasileiro: Cultura, História e Memória", da editora IMEPH.

Nas DCN's (2004) também expõem que se o material didático não está trazendo o que realmente é exigido neste mesmo documento, que é as representações dos negros e de outras minorias de maneira positiva, é importante que os coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais e professores procurem corrigi-las. Mediante a isso, ouvimos o seguinte *"Em questão desse livro para os 6º aos 9º anos eu tenho uma reserva a ele, porque eles são mal elaborados e eu digo isso por ser professora de Língua Portuguesa, contendo erros gramaticais grosseiros, fora algumas coisas de ordem estrutural."* (PROFESSORA O, 23/02/2015).

Percebendo que realmente não existe um material didático específico para o trabalho com a temática, buscamos saber se havia outros meios para os professores utilizarem em sala de aula, e os mesmos afirmaram que algumas escolas haviam recebido um material com CD's, DVD's e livros paradidáticos após uma formação acontecida por volta do ano de 2010. E há pouco tempo receberam da SME o "Balaio Afro-Indígena" que são livros paradidáticos da Editora Conhecimento. Uma das gestoras entrevistadas nos disse *"Temos um 'Balaio Afro', né? que tem vários livros que conta a história dos negros, né? e que esses livros é ótimo para ser trabalhado com os alunos por ser paradidático e eles tem aquela curiosidade de estar querendo ler, eles são uns temas bem interessante ai fica bom de ser trabalhado com os alunos."* (GESTORA X, 13/10/2014).

2.3 AÇÕES PERMANENTES PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/03

Quando procurávamos saber se nas escolas haviam ações acerca da temática em todas as áreas ou em algumas, e se era trabalhado apenas nas datas comemorativas ou durante todo o ano letivo, ouvimos bastante o seguinte tanto por parte dos núcleos gestores como dos professores: *"Apenas uma vez por ano, quando se planeja as atividades ao dia 20 de novembro."* (DIRETORA H, 17/11/2014). *"Não. Tivemos agora no Dia da Consciência Negra, mas a não*

ISSN: 2448-0495

ser não tem." (PROFESSORA G, 18/11/2014). Ou seja, o trabalho mais intenso é apenas na semana ou no dia em que cada escola comemora o Dia da Consciência Negra. Uma das causas disso está acontecendo deve ser porque é cobrado este trabalho das escolas apenas no mês de novembro, pois como foi mencionado por alguns, *"[...] é porque o nosso já vem o calendário da Secretaria de Educação, tem a semana ai a gente passa a semana trabalhando aquele assunto e tem as apresentações."* (PROFESSORA E, 18/12/2014).

Quando estávamos entrevistando algumas escolas disseram-nos que a Secretaria de Educação iria promover a I Mostra Municipal de Cultura Afro Brasileira na Praça Padre Cícero às 19 horas, no dia 20 de novembro, no qual os alunos do Projeto Mais Educação e EJA Fundamental iriam apresentar peças teatrais, danças e redações sobre a temática. E sabendo destas informações comparecemos ao evento para assistirmos às apresentações e observarmos que os alunos só demonstravam conhecer o continente africano pelos aspectos dos negros sendo escravizados, chicoteados e acorrentados. E até o momento que se fizemos presentes não houve um momento de conscientização e demonstração da beleza que se tem a cultura africana.

E com relação às disciplinas que abordam esse assunto, fomos informadas pelos mesmos que é trabalhado apenas em História, Estudos Regionais e às vezes em Religião. E uma professora, por ter um contato maior em uma escola privada afirma que *"[...] a gente está sempre focando dentro das nossas aulas de forma interdisciplinar independente de ser História ou não, essa questão da cultura afro-brasileira."* (PROFESSORA A, 14/10/2014).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho realizado nos possibilitou percebermos que a Lei ainda não está sendo implementada do modo como é exigido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira (2004) nas escolas municipais juazeirenses. Podemos afirmar isso justamente por conta de alguns profissionais nos demonstrarem visivelmente o desconhecimento sobre o que se trata a Lei Nº 10.069/03.

Durante o decorrer da pesquisa e análise dos resultados observamos as dificuldades que os professores enfrentam para abordarem a temática, afirmando que isso acontece justamente por haver um calendário que devem seguir. E também na maioria das escolas só é abordado este assunto no decorrer da semana da consciência negra, porque os docentes tem que trabalhar as outras datas comemorativas. Afirmaram ainda que no período de junho de 2014 a início de 2015

ISSN: 2448-0495

foi mais dificultoso trabalhar a temática por conta de haver copa do mundo e greves. Além do que, a maioria dos entrevistados nos informou e comprovou em alguns momentos que o Ensino Fundamental I não tem materiais didáticos, nem tão pouco os professores recebem formações contínuas que tratem exclusivamente sobre os assuntos etnicorraciais.

Contudo, os limites percebidos e relatados neste trabalho, e também o reconhecimento dos passos positivos conquistados, nos possibilitou concluirmos este estudo certos de que se tem um longo percurso a se fazer até que possamos considerar que a Lei Nº 10.639/03 esteja sendo implementada. O caminho que se deve traçar é o de que, os professores recebam formações contínuas sobre a temática, as ações que as escolas desenvolvam não se restrinjam apenas ao dia 20 de novembro e que a Secretaria Municipal de Educação disponibilize para as escolas um material didático do modo como é exigido pelas DCN's.

ISSN: 2448-0495

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: Ministério da Educação, 2004.

_____. **Plano Nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das relações etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana.** 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=1852&Itemid=>. Acesso em: 10 jun. 2015.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar:** políticas, estrutura e organização. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2011. – (Coleção Docência em Formação).

LOBO, Tancredo. Currículo e formação decente. In: NUNES, Cícera [*et al.*] (Organizadoras). **Dialogando com os saberes da docência:** pesquisas, teorias e práticas. Recife: Liceu, 2014.

SISS, Ahyas. O Leafro, a Lei 10639/03 e a Formação Continuada de Professores na Baixada Fluminense. In: SOARES, Leôncio (org.). [et all.]. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VERCEZE, Rosa Maria Aparecida Nechi; SILVINO, Eliziane França Moreira. **O Livro Didático e suas Implicações na Prática do Professor nas Escolas Públicas de Guajará-Mirim.** *In:* Rev. Teoria e Prática da Educação, v.11, n.3, p.338-347, set./dez. 2008. Disponível em: < http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/328/361>. Acesso em: 10 jun. 2015.

WENGZYNSKI, Cristiane Danielle; TOZETTO, Suzana Soares. **A Formação Continuada Face as suas Contribuições para a Docência**. *In*: IX ANPED Sul, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2107/513>. Acesso em: 27 maio 2015.

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E IDENTIDADE NEGRA: UM ESTUDO DE CASO DAS AÇÕES AFROEDUCATIVAS DA ONG DARUÊ MALUNGO-PE

Renildes de Jesus Silva (UFPE)
renesilvaoliveira@gmail.com
Irene Késsia das Mercês do Nascimento (UFPE)
Irene_kessia@hotmail.com
José Roberto Sena (UFPB)
joserobertosena86@gmail.com
Maria da Conceição dos Reis (UFPE)
cecareis@hotmail.com

RESUMO:

São inegáveis os avanços nas políticas e práticas pedagógicas de ações afirmativas com visibilidade e valorização da cultura negra. Mas, muito ainda precisa ser trilhado no intuito de inserir socialmente grupos étnico-raciais marginalizados, bem como de fomentar e valorizar as manifestações de cultura afrobrasileira. Como o objetivo de analisar as experiências de socialização e educação que resgatam e valorizam as matrizes africanas como caminho para a inserção social de crianças e jovens, este trabalho apresenta resultado de uma pesquisa de campo desenvolvida na ONG Daruê Malungo - PE que, a partir da perspectiva freireana, busca inserir socialmente os indivíduos e os grupos de sua comunidade. Como fundamentação teórica, a partir das contribuições de Gohn (2009), Gomes (2003) e Domingues (2007) os resultados apontam para uma prática pedagógica que favorece a construção da identidade negra das crianças e jovens que participam das ações afroeducativas na referida instituição.

Palavras-chave: Ações Afroeducativas; Prática Pedagógica; Identidade Negra.

ISSN: 2448-0495

INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca investigar, partindo de um estudo de campo realizado em uma ONG localizada em uma comunidade suburbana do Olinda/PE, a temática das Práticas Pedagógicas e Identidade Negra, com o intuito de compreender a importância dessas práticas trabalhadas com populações afrodescendentes na construção de sua identidade, bem como no resgate, garantia e valorização dos direitos humanos.

O interesse pelo estudo decorreu do envolvimento das pesquisadoras em grupo de estudos e projetos de pesquisas no Centro de Educação da UFPE, que investigam a educação das relações étnico-raciais, tendo acesso ao conhecimento da situação degradante enfrentada pela população negra desde a colonização; além de ser conhecedoras da realidade de racismo, preconceito e desrespeito dos direitos humanos que impulsionam um estudo dessa natureza.

Há muitas atitudes de racismo no Brasil que são reproduzidas nos ambientes frequentados pela pessoa negra. Sua figura surge, em muitos momentos, aliada à ideia de feiúra, pobreza, sujeira, burrice, ignorância e estupidez. Não poucas vezes as crianças e adolescentes negros são agredidos verbalmente sendo, pejorativamente estigmatizados. Tais situações embaraçosas mostram a dificuldade dessa discussão e a importância da atuação da sociedade no enfrentamento desse problema que, além de se constituir num entrave à construção da identidade negra do indivíduo, desrespeita os direitos humanos.

A construção da identidade negra pressupõe experiências positivas que permitem ao indivíduo aceitar-se, perceber-se como pessoa portadora de dignidade superando, assim, os estereótipos inferiorizantes. Toda forma de racismo resulta na negação de algo que é muito caro ao indivíduo, sua identidade, e o reconhecimento desta, é salutar para que o sujeito se aceite, se afirme enquanto pessoa e tenha uma autoimagem positiva. “Afirmar a identidade negra faz parte de um processo de ruptura com os estigmas históricos dessa população que foi inferiorizada e subjugada diante de um ideal estético-cultural eurocêntrico, desde o Brasil colonial” (SANTOS, 2012, p. 8).

No entanto, desde algumas décadas e como fruto das lutas de movimentos sociais e de instituições da sociedade civil, tem havido uma maior preocupação no sentido de alcançar a população negra discriminada e marginalizada socialmente a partir de ações que envolvem, dentre outras coisas, o resgate de sua identidade cultural e direitos humanos. Hoje há no Brasil diversas Organizações Não Governamentais (ONG), formadas pela sociedade civil, que atuam em prol de

ISSN: 2448-0495

grupos discriminados e excluídos auxiliando-as na resolução de problemas que lhes afetam, mobilizando-os para a conquista de seus direitos possibilitando, assim, resgatar e manter a sua cidadania. Crianças e adolescentes negros que enfrentam a exclusão social figuram entre os indivíduos que têm sido assistidos por várias dessas Organizações. Mesmo estando há mais de um século do fim do regime escravista no Brasil, muitos desses indivíduos afrodescendentes ainda são vítimas de preconceito e discriminação.

O Centro Cultural Daruê Malungo, campo de pesquisa desse estudo, é uma ONG conhecida tanto em âmbito nacional quanto internacional, que figura como uma das organizações que tem desenvolvido um trabalho com forte ênfase em práticas pedagógicas centradas nas raízes culturais de afrodescendentes.

Diante dessas considerações, o presente estudo traz as seguintes questões problematizadoras: Como as práticas pedagógicas do Daruê Malungo contribuem para a construção da identidade negra e resgate dos direitos humanos de crianças e adolescentes? Que práticas pedagógicas são implementadas? Como educadores e educandos concebem tais práticas? De que maneira essas práticas contribuem para o resgate dos direitos humanos e construção da identidade negra?

Nessa direção, essa pesquisa foi realizada tendo como objetivo geral analisar as contribuições das práticas pedagógicas do Daruê Malungo para a construção da identidade negra e resgate dos direitos humanos de crianças e adolescentes, e como objetivos específicos, os seguintes: 1) Detectar as práticas pedagógicas do Daruê Malungo; 2) Apreender as opiniões dos educandos e educadores sobre a importância das práticas pedagógicas na construção da identidade negra; 3) Analisar como as práticas pedagógicas contribuem para o resgate dos direitos humanos.

A nossa pressuposição é que a ênfase numa pedagogia que considera as raízes culturais pode favorecer a construção de uma identidade negra, bem como o resgate dos direitos humanos.

O CENTRO CULTURAL DARUÊ MALUNGO

O Centro Cultural Daruê Malungo está localizado na Rua Passarela, S/N, Comunidade Chão de Estrelas em Campina do Barreto, Olinda/PE, constitui-se de um amplo salão decorado com imagens de divindades africanas e ícones da história de luta do povo negro. É conjugado a um corredor com seis salas, duas para guardar o figurino e mais duas onde funcionam a cozinha, a secretaria e a biblioteca. No mesmo corredor há um banheiro de uso coletivo da Instituição. Na

ISSN: 2448-0495

parte externa há um salão pequeno usado para guardar adereços e uma área onde se encontram árvores e plantas rasteiras.

O Daruê atende crianças e adolescentes da comunidade de Chão de Estrelas e comunidades vizinhas. Formada por pessoas de classe econômica menos favorecida, a comunidade surgiu do relocamento dos moradores da localidade de Cabo de Gato (Olinda) durante a luta pela conquista da casa própria. Situada na região ribeirinha, que faz divisa entre Recife e Olinda, Chão de Estrelas possui índices elevados de analfabetismo, desemprego e violência.

Para o desenvolvimento de suas ações educativas o Daruê conta com a ajuda de educadores voluntários, os quais desenvolvem atividades que visam o bem estar social dos educandos e a permanência deles na escola e no centro, resgatando-os de situações perigosas através da ênfase na cultura negra. Embora a coordenação da ONG não tenha se posicionado quanto às referências teóricas adotadas, no que se refere ao método de alfabetização, o mesmo tem sua base nas técnicas de alfabetização popular implantadas por Paulo Freire, com o uso de palavras oriundas do contexto das pessoas que frequentam o referido Centro Cultural.

Com uma população de mais ou menos 120 crianças e 13 voluntários entre pedagogos serviços gerais e educadores, a Organização oferece atividades voltadas para a cultura de matriz africana com práticas pedagógicas expressas em danças, artesanato, alfabetização, aulas de culinária, artesanato, dança, copeira, bordados, pinturas e percussão, etc.

A atuação do Daruê em Chão de Estrelas se caracteriza pela gestão compartilhada com a própria comunidade, que participa não somente das atividades artísticas e educacionais, mas também do planejamento e avaliação, a partir de discussões coletivas. De acordo com a coordenação, atualmente a ONG não tem nenhum projeto específico, salvo atividade que fazem parte da rotina de ensino e apresentações tanto em âmbito municipal, Estadual, nacional e até internacional.

A grande dificuldade do Daruê está relacionada ao apoio financeiro. Para sua manutenção, os principais recursos financeiros que o Daruê recebe é o PETI-*Programa de Erradicação do Trabalho Infantil* e o recurso do COMDICA - Conselho Municipal de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente do Recife (PE). Apesar das dificuldades, a equipe da ONG acredita que seu trabalho contribui para a valorização da raça negra. Além disso, é unânime a ideia de que “a cultura é utilizada como um elemento fomentador da educação e também como a

ISSN: 2448-0495

raiz que possibilita aos alunos a criação de uma identidade cultural", afirma a coordenadora Vilma Carijós.

Mediante as entrevistas realizadas percebe-se que o elemento inovador da ONG, na visão da equipe, é o fato de a Instituição usar suas práticas pedagógicas como uma forma de resistência e combate ao racismo e desvalorização da cultura negra, a qual, reforça Vilma Carijós, é pouco mencionada nas escolas tradicionais.

ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO

Durante a pesquisa foram aplicados os seguintes instrumentos de coleta de dados: Técnica Projetiva com uso de desenhos para as crianças (técnica projetiva); Entrevista em profundidade com crianças (4), adolescentes (4) e educadores (3), e observação de campo para o trabalho descritivo e análise qualitativa. As entrevistas com os adolescentes foram realizadas na própria Organização durante o intervalo das oficinas e sem maiores dificuldades, porém com pouca privacidade devido à falta de local mais adequado para a conversa com os participantes. A entrevista com a equipe foi realizada em salas específicas, bem como o desenho feito pelas crianças. Os dados foram organizados a partir dos seguintes eixos temáticos: A construção da Identidade Negra na Perspectiva dos Direitos Humanos; Práticas Pedagógicas e sua Importância na Construção da Identidade Negra; O Educador Social como Mediador no Processo de Construção de Identidades.

Através da realização das entrevistas, bem como das observações feitas, percebeu-se que o Daruê Malungo tem um forte compromisso com o ensino, bem como com a divulgação da cultura negra, o que repercute positivamente na autoestima do grupo. Sobre essa discussão, assim se expressou uma das integrantes da equipe: “A primeira coisa é eles se valorizarem independente de ser negro ou não, com o reconhecimento de sua origem, sua civilização”.

Valores como respeito ao outro e o reconhecimento do seu valor estão presentes no cotidiano das aulas e oficinas desenvolvidas no Daruê. É ensinado aos participantes que “não se pode dar aos outros aquilo que não se quer para si”. Os educadores da ONG mostram ter cuidado ao trabalhar com as crianças e adolescentes, a fim de que o que é ensinado seja interpretado corretamente.

Embora seja uma ONG voltada para a população negra, com vistas à valorização da identidade cultural desses indivíduos, o seu espaço ainda não está livre de atitudes que reproduzem racismos. Nessa perspectiva, a valorização e respeito ao outros enquanto negro, o

ISSN: 2448-0495

reconhecimento de sua dignidade e riqueza de valores são trabalhados no contexto geral das atividades do Daruê, especialmente das oficinas, como maneira, dentre outras de enfrentar tais dilemas. Como afirma Gomes (2003, p.171): "Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros".

É perceptível, na fala dos educadores, a ideia de que a escola não tem trabalhado as questões étnico-raciais de forma devida com as crianças e adolescentes. Assim, o Daruê torna-se um referencial no sentido de ensinar a história e a cultura do povo negro.

Na visão dos adolescentes entrevistados, a participação no cotidiano do Daruê é algo positivo, pois lá aprendem a lidar com as atitudes de discriminação não incorrendo em tal prática. Um dos adolescentes entrevistados assim se expressou: "Tem gente que mata por causa de discriminação". Ainda outro adolescente explicou que aquilo que é ensinado na ONG é importante para a valorização da cultura negra, e exemplificou isso citando a comemoração do Dia da Consciência Negra promovido pelo Daruê. Mencionou também o valor da participação de todos durante o carnaval, apresentando a cultura negra.

O desenho elaborado pelas crianças mostrou que o Daruê é um lugar especial. Mencionaram a dança e os bordados, os quais são relacionados à cultura africana. Embora ainda não tenham desenvolvido uma consciência mais crítica sobre questões étnico-raciais, demonstram entender que há atitudes de preconceito e discriminação por traz de xingamentos como, por exemplo, quando uma criança chama outra de "macaco".

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E SUA IMPORTÂNCIA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA

As ONGs são espaços privilegiados onde ocorrem práticas da educação não formal. Tais ações são levadas a efeito em campos diversos como arte, educação e cultura, tendo na música um instrumento especial de atração das diversas faixas etárias. O Centro Cultural Daruê Malungo, além de formar para a cidadania, prepara a criança e o adolescente para a vivência do seu direito cultural, imprimindo resistência a toda forma de discriminação e incentivando o exercício da cultura em suas múltiplas formas.

O referido Centro desenvolve uma variedade de práticas pedagógicas que ressaltam manifestações da cultura africana. Tanto educadores quanto educandos, de um modo geral, expressam sua satisfação com as oficinas que são oferecidas na ONG, a saber: artes plásticas,

ISSN: 2448-0495

dança, desenhos, corte e costura, bordado, percussão, fabricação de instrumentos de percussão, futebol, canto, aulas de circo e sala de leitura. No campo da dança, destaque para o afoxé, reggae, caboclinhos, maracatu, samba de roda, ciranda, coco e manifestações dos cultos aos Orixás. Além das oficinas de dança, há também os ensaios, chamados de espetáculo. Na participação da equipe de pesquisa em um desses espetáculos, ficou claro a relação especial que tanto crianças como adolescentes tem com a música, pois meninos e meninas participavam das coreografias e do instrumental. Nas entrevistas, adolescentes e crianças relataram a dança e o domínio de algum instrumento como algo importante para eles.

É importante ressaltar que a maioria dessas oficinas trabalha motivos da cultura africana, inclusive, os próprios adereços utilizados no carnaval, bem como em outros eventos e espetáculos promovidos pela Organização, são confeccionados pelos educandos. Há uma metodologia específica para cada faixa etária. As crianças, por exemplo, aprendem a fazer arte no papel como um preparo para algo mais trabalhado, com o uso de tecidos. Na dança, observam os integrantes maiores em suas apresentações e também tem o seu momento de ensaio como preparação para se integrarem no grupo formado pelos adolescentes.

É interessante perceber também que, além de tais práticas pedagógicas de valorizarem a ancestralidade africana de crianças e adolescentes, mostram a dimensão do seu protagonismo enquanto indivíduos atuantes nas atividades desenvolvidas pela ONG, em âmbito municipal, estadual, nacional ou internacional.

É da competência do educador social mediar a descoberta de caminhos alternativos para a comunidade onde atua. Nesse sentido, sua atuação implica a busca, juntamente com o grupo, de transformações que proporcionem melhores condições de vida da comunidade, bem como o pleno exercício da cidadania. É importante também que o educador social seja sensível à cultura e aspirações do grupo.

Ao se perguntar sobre o papel do educador na construção da identidade negra do educando, um dos entrevistados respondeu que a ONG se preocupa com isso, mas, infelizmente, essa preocupação nem sempre se encontra na escola formal. O referido entrevistado pontuou que o próprio branco, não aceita o negro e que até hoje aguarda a realização por parte das escolas de um trabalho sobre o dia "vinte de novembro", a importância de Zumbi dos Palmares na cultura do negro e na resistência desse povo. O participante acentuou também que Zumbi foi um grande líder e as escolas formais pouco o conhecem, nem mesmo o próprio governo e a Secretária de

ISSN: 2448-0495

Educação elaboram livros sobre esse assunto. Além de não dá destaque a datas importantes do calendário escolar.

Essa fala expressa uma crítica ao ensino formal e ao mesmo tempo manifesta a concepção de que como espaço educativo, o educador do Daruê procura atingir o objetivo da ONG em relação ao resgate dos valores culturais dos afrodescendentes. Outra educadora entrevistada afirmou: "Como a escola não ensina sobre a cultura afro e as crianças e adolescentes desconhecem, o educador do Daruê deve ensinar". De acordo com a professora de percussão, "Os professores dialogam aconselhando sobre comportamentos inadequados e alertando sobre o cuidado com o preconceito, conscientizando-os".

Na concepção dos educandos adolescentes, o educador é importante porque ensina bem e prepara-os para a vida na comunidade. Explicam que ensinam em casa o que aprendem com os professores na ONG e isso tem contribuído para melhorar sua vida familiar e pessoal. Dois dos adolescentes entrevistados afirmaram que eram arruaceiros, chegavam tarde em casa, não obedeciam às pessoas mais velhas nem aos pais, porém experimentaram mudanças a partir da atuação dos seus professores que sempre estão a aconselhá-los.

Os adolescentes reconhecem também o valor do educador do Daruê no aspecto profissional de suas vidas, pois muitos que passam pela Instituição, ao saírem, montam sua companhia de dança, são convidados para tocar em bandas e percebem a repercussão positiva da vivência na ONG até mesmo no ambiente escolar, no que se refere à partilha do que aprendem com os colegas, bem como no melhoramento das notas. Educandos e, também, educadores reconhecem o valor do que aprendem para a vida profissional, pois muitos que passaram pelo Daruê tornaram-se educadores da própria ONG.

Tais considerações só evidenciam o valor do educador social que, em sua prática pedagógica, é fundamental para a construção da identidade negra e resgate dos valores humanos. Uma atuação que propicia às pessoas pensarem a si mesmas a partir do seu contexto e necessidades, analisarem criticamente sua situação de vida e se organizarem com o intento de alcançarem objetivos na qualidade de membros de uma comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa apontam para o educando do Daruê que reconhecem a importância das práticas pedagógicas da ONG em suas contribuições à construção da identidade

ISSN: 2448-0495

negra. Essas práticas não se dão num vácuo, porém são uma forma de resgatar valores culturais de matriz africana tão esquecidos e discriminado na sociedade brasileira, especialmente na escola.

Na visão desses educandos, as atividades desenvolvidas pela ONG mediante as oficinas, lhes dão base para assumirem uma atitude de resistência frente ao preconceito racial, e, além disso, essa valorização cultural é também uma expressão da vivência com maior amplitude dos direitos humanos. Vários depoimentos de adolescentes demonstram reconhecer a importância da experiência no Daruê, a qual repercute positivamente nos campos familiar, profissional, ético e relacional.

No que diz respeito ao educador, este é, de maneira mais evidente, exemplo vivo das contribuições da ONG, visto que a maioria desses educadores são formados, também, por meio do trabalho pedagógico que a Organização desenvolve, atuando tanto no próprio Daruê como em outros espaços de ensino da comunidade. Esses educadores são peças fundamentais, pois, na condição de mediadores, tem um papel de intervenção de grande relevância num processo ensino-aprendizagem que seja crítico, reflexivo, denunciatório das injustiças. Além disso, o educador, através de sua prática, auxilia seus educandos a construírem um presente e a projetarem um futuro onde a dignidade seja sempre um ideal a ser buscado.

Um estudo dessa natureza traz contribuições para a educação, pois mostra que a construção da identidade negra pode ser uma realidade a partir da vivência de um processo ensino-aprendizagem que considere as expressões culturais de matriz africana. Essa valorização é fundamental para a construção de uma autoimagem positiva por parte do indivíduo, que precisa perceber-se a si mesmo e aos outros de forma positiva.

Uma pesquisa dessa natureza também propicia a percepção da importância do educador como instrumento, agenciador social e mediador-transformador, nesse processo de “resgate” de identidade e de direitos humanos, tão necessários para a conquista e garantia efetiva de direitos e do pleno gozo da cidadania.

ISSN: 2448-0495

REFERÊNCIAS

DARUÊ MALUNGO MANTÉM TRADIÇÃO. **Diário de Pernambuco**. Recife, 26 jun. 1998. Disponível em <http://www.dpnet.com.br/anteriores/1998/06/26/urbana4_2.html.> Acessado em 28 de junho de 2014.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. In: **Tempo** [on-line]. 2007, vol.12, n.23, p.100-122. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-77042007000200007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acessado em 28 de junho de 2014.

GOHN, Maria da Gloria. Educação não-formal, educador(a) social e projetos sociais de inclusão social. **Meta**: Avaliação. Rio de Janeiro, v.1, n.1, p.28-43, jan./abr.2009.

GOMES, Nilma Lino. I**dentidade Negra e Formação de Professores**: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. Educação e Pesquisa, São Paulo, 2003.

HELIO, MARIO. Centro Daruê Malungo comemora dez anos ensinando a fazer arte. **Jornal do comércio**. Recife, 01 nov. 1998. Disponível em. http://www2.uol.com.br/JC/_1998/0111/cc0111l.htm. Acessado em 28 de junho de 2014.

SANTOS, Silvia Karla B. M. M. O que é se negro no Brasil? Uma reflexão sobre o processo de construção da identidade do povo brasileiro. **Cadernos Imbondeiro**. João Pessoa, v.2, n.1, 2012

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DAS LEIS 10.639/03 E 11.645/08: AS DIFICULDADES APONTADAS POR GESTORES DA REDE PÚBLICA DE ENSINO FUNDAMENTAL DAS CIDADES DE AREIA E ARARA/PB

Thays Emanuely Duarte Santos- UFPB
(thaysemanuely92@hotmail.com)
Washington Antonio Pereira de França – UFPB
(Washington.92p@hotmail.com)
Ana Cristina Silva Daxenberger (Orientadora)- UFPB
(ana.daxenberger@gmail.com)

RESUMO:

O objetivo da pesquisa foi avaliar o processo de implementação das Leis Federais 10.639/03 e 11.645/08, nas escolas urbanas de ensino público (fundamental I), dos municípios de Areia e Arara, ambas no estado da Paraíba, especificamente com foco sobre a implementação do estudo sobre a história da África e suas contribuições na cultura afro-brasileira. Foram aplicados questionários semi-estruturados, nas escolas distribuídas nos dois municípios, sendo 4 escolas em Areia e 2 em Arara, totalizando 6 escolas e 6 diretores de escolas. A análise dos dados nos permite afirmar que 83% dos diretores entrevistados das escolas do município de Areia, não sabiam do que se tratam as leis e trabalhavam com sua equipe pedagógica este conteúdo, apenas no dia da Consciência Negra. Os diretores do município de Arara afirmaram conhecer a lei e promover eventos e atividades em suas escolas de acordo com o proposto pelas Leis, como processos de formação escolar, conferências, palestras, escolha de livros que dão ênfase ao conteúdo da história africana; entretanto, ainda apresentam dificuldades no processo de ensino devido aos preconceitos oriundos da educação dos pais, interferindo diretamente em comportamentos discriminatórios.

Palavras chaves: Igualdade racial; Currículo escolar; Relações Étnico-raciais.

ISSN: 2448-0495

INTRODUÇÃO

O objetivo principal da pesquisa foi investigar a implementação das Leis Federais 10.639/03 e 11.645/08, nas escolas urbanas de ensino público (fundamental I), nos municípios de Areia e Arara, ambas localizadas no Estado da Paraíba, principalmente no que diz respeito á obrigatoriedade do ensino da história e cultura da África, bem como a sua contribuição na sociedade.

A relevância dessa proposta investigativa evidencia-se pela necessidade de revelar a importância de uma proposta educacional e curricular multiculturalista ancorada no reconhecimento e na valorização da pluralidade e da diversidade cultural como pressuposto da disseminação de uma postura de combate ao preconceito e de respeito às diferenças.

Ainda faz-se necessário uma breve reflexão sobre a questão racial, a partir da análise da Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino da educação básica, pretende-se perceber em que medida as políticas de ações afirmativas favorecem ou dificultam a luta contra as desigualdades sociais. Isto se torna possível, em virtude de o debate sobre a Lei 10.639/03 estar sendo realizado no bojo do debate das políticas de ações afirmativas para a população negra brasileira.

Ao incluir a Pluralidade Cultural como tema Transversal, o Brasil deu um passo significativo para reverter a lacuna existente nos conteúdos trabalhados em nossas escolas e na redução da discriminação racial, baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais, características da nossa sociedade.

Os conteúdos de História e Cultura Africana e Afro-brasileira permitem o conhecimento das "características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país" (BRASIL, 2001, p. 6).

A provação da Lei n.10.639, de 9 de janeiro de 2003, de acordo com Rodrigues (2006):

> [...] pode ser citada como um dos exemplos mais recentes dessas mudanças que elegem a educação como um espaço no qual a diversidade deve ser considerada e respeitada para uma aprendizagem mais efetiva, capaz de oferecer tanto às crianças e aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos e introjetados na sociedade brasileira pela cultura racista na qual fomos socializados. (RODRIGUES, 2006, p.107).

ISSN: 2448-0495

Nesta perspectiva é necessário verificar a percepção de diretores escolares, sobre a aplicabilidade da Lei 10.639/03, bem como, analisar quais são os materiais e métodos que estão sendo utilizados pela equipe pedagógica para desenvolver a temática de estudo, além de identificar quais os eventos estão sendo oferecidos no ambiente escolar nos municípios de Areia e Arara para fortalecer e valorizar a cultura negra.

Além de identificar a aplicação da Lei, também é necessário conhecer a concepção dos diretores sobre discriminação racial no ambiente escolar, pois as atuações desses diretores interferem na taxa de evasão escolar, conforme nos afirma SILVA (2002, p.32): [...] "na relação alunos-agentes educativos (diretores, coordenadores, inspetores) é marcada por autoritarismos e visões estereotipadas que pode afastar o aluno negro da escola".

Segundo LUCK (2000, p. 16), "o diretor deve ser um gestor da dinâmica social, um mobilizador, um orquestrador de atores e um articulador da diversidade para dar-lhe unidade e consistência, na construção do ambiente educacional e na promoção segura da formação dos seus alunos". Neste contexto, a figura do diretor da escolar é extremamente importante; enquanto líder ele exerce uma função bastante ampla e complexa na comunidade escolar. No decorrer do desempenho de seu papel, tem o poder de influenciar tanto de maneira positiva quanto negativa, as pessoas que compõem a escola. Desse modo, deve desenvolver habilidades de liderança para valorização do multiculturalismo e práticas antirracistas que venham a favorecer o desempenho da comunidade escolar com a qual trabalha; conforme o proposto pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08. o que consequentemente, refletirá na qualidade da educação oferecida pelo estabelecimento de ensino a qual representa.

METODOLOGIA

Foram aplicados questionários semi-estruturados contendo 16 questões, com o objetivo de a partir do uso dessa técnica, captar o sentido e as concepções dos diretores escolares, sobre a implementação das Leis Federais 10.639/03 e 11.645/08, em seis escolas urbanas de ensino público (fundamental I), nas cidades de Areia (quatro diretores) e Arara (dois diretores), ambas, no Estado da Paraíba. A escolha pelo questionário se deu por se entender, que esta metodologia melhor se adapta aos objetivos desta pesquisa, como diagnosticar o conhecimento de atores sociais. Após a aplicação dos questionários, os mesmos, foram analisados com a abordagem quanti-qualitativa, realizando o levantamento e coleta de dados que foram descritos de forma comparativa entre os diretores pesquisados das cidades de Areia e Arara.

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O gestor escolar (diretor) possui uma importância fundamental na organização e funcionamento da instituição escolar, em todos os seus aspectos: físico, sócio-político, relacional, material, financeiro e pedagógico. Seu papel é de suma importância para o bom desenvolvimento de todo o trabalho escolar, desde o acompanhamento da aprendizagem dos alunos até o trabalho de toda a equipe escolar, porque a presença do gestor em uma escola serve para auxiliar o processo pedagógico e lançar o outro olhar observador e compreensivo sobre todo o conjunto que faz a escola.

LUCK (2000, p. 16), ainda cita que:

> Ele (diretor) é o mediador do bom trabalho na instituição escolar, por isso deve agir como um líder que deve ter consciência de que sua equipe não se limita apenas a alunos, professores e demais funcionários internos da escola, ela também é composta pelos pais dos alunos e por toda a comunidade em geral que deve ser mobilizada para que juntos possam promover o principal objetivo de toda a equipe escolar que é a aprendizagem dos alunos e antes de tudo ele precisa ser "um gestor da dinâmica social, um mobilizador, um orquestrador de atores, um articulador da diversidade para dar unidade e consistência, na construção do ambiente educacional e promoção segura da formação de seus alunos.

Desta forma, identificar a concepção dos gestores escolares segundo, SANTANA (2011) sobre discriminação racial na escola, é um fator de extrema importância, principalmente por que, atos pejorativos contra as crianças, podem ter grande interferência no processo educativo, levando em alguns casos à evasão escolar, ou atos de violência. Assim como Santana (2011), Santos (2005, p. 14) entende que "a discriminação racial se reproduz em vários contextos sociais das relações entre negros e brancos. Nesse contexto a escola não se encontra isenta dessas reproduções. Muito embora ela não seja meramente reprodutora de tais relações, acaba por refletir as tramas sociais existentes no espaço macro da sociedade".

Além disto, a discriminação racial tem contribuição direta na construção dos estigmas, os quais segundo GOFFMAN (1998) acabam por prejudicar no desenvolvimento do sujeito como indivíduo social, que de tanto receber as críticas, acabar aceitando a ideia de inferioridade, acarretando em sua autoafirmação étnica.

Diante deste contexto, após a analise dados obtidos através do questionário, foi possível verificar que a maioria (60%) dos diretores entrevistados da Cidade de Areia, estão como gestores destas escolas entre 1 a 2 anos, enquanto os entrevistados na cidade de Arara estão neste cargo a mais de 5 anos (50%). Este fator evidencia que, tais entrevistados de ambas cidades, estão

ISSN: 2448-0495

ocupando a representação escolar a tempo suficiente para se desenvolver e implementar os conteúdos propostos pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08.

Entretanto foi importante identificar se realmente está acontecendo este processo de implementação das Leis citadas anteriormente, bem como, compreender de qual maneira elas estão sendo incorporadas no ambiente escolar, diante do entendimento das concepções dos diretores sobre esta temática. Diante disto, foi perguntado se os diretores concordam com a implementação das Leis, e com base nos dados foi identificado que todos os diretores tanto de Areia quanto de Arara concordam com a implementação das Leis. Assim alguns atores da pesquisa se expressam:

> Diretora 1 (Areia):"Respondeu afirmativo, para que possa combater o racismo";
> Diretora 2 (Areia): "Afirmativo,porque é importante para que as crianças tenham conhecimento da variedade das culturas";
>
> Diretora 3 (Arara): "Porque é necessário conhecer a origem e história dos negros já que está inserida na história brasileira".

Percebe-se que os diretores afirmam concordar com a implementação da Lei nas escolas, e a consideram necessária, justificando que ainda existe uma forte herança histórica do racismo dentro das suas escolas, mostrando também, que a implementação das Leis, ajuda e contribui para construção de uma cultura valorizada e conhecida por todos sem a existência de preconceitos que possam interferir nesse processo.

Todavia, além de entender a necessidade das Leis, é importante que os diretores, assim como, todos os componentes da escola, compreendam do que se trata a lei, para que desta forma, possam desenvolver estratégias corretas para que o objetivo de ambas leis sejam alcançados de maneira satisfatória. Com a análise, foi possível verificar que 83% dos diretores da cidade de Areia não sabiam do que se tratavam as Leis, enquanto 100% dos diretores da cidade de Arara afirmaram saber dos objetivos da Lei. Então, os entrevistados indicaram suas concepções a cerca dos objetivos da lei, dentre as vozes, destacamos:

> Diretora 1 (Areia): "Sabe muito pouco sobre a lei, na verdade ainda não tem inclusive uma opinião formada sobre o tema".
> Diretora 2 (Arara) : "Sabe que trata de uma lei destinada ao estudo da África nas escolas".
>
> Diretora 3 (Arara): "De extrema importância para que haja uma reflexão acerca da valorização do negro como sujeitos históricos, valorizando as idéias de importantes negros brasileiros".

O que constatamos nas vozes dos diretores entrevistados, é que ainda falta muito para o conhecimento e o aprofundamento do tema por parte dos diretores das cidades de Areia e Arara,

ISSN: 2448-0495

necessitando maior empenho por parte destes gestores para incentivar os professores a enfatizar a história da África e da contribuição dos negros à sociedade brasileira.

Diante desta perspectiva, também buscou-se identificar a forma pela qual os professores destas mesmas escolas (Areia e Arara) trabalham a temática em sala de aula, visto a necessidade da orientação dos gestores escolares no desenvolvimentos dos conteúdos afro-brasileiros durante as aulas, principalmente, devido ao fato dos professores serem a ponte de ligação entre os alunos e o conhecimento. Acreditando nisto, concordamos com AQUINO (2007) ao retratar sobre o papel do professor:

> O professor será aquele que vai passar segurança e motivar a nossa investigação, ou seja, ele terá a função de orientar a investigação, colocar questões para que ela progrida, auxiliar com o fornecimento de fontes e informações, assim como colocar desafio para que o aluno perceba as diferentes perspectivas possíveis do problema. (AQUINO, 2007, p. 81)

Porém, muitos professores lidam com problemas para a incorporação das temáticas propostas, não trabalhando em suas aulas com este tema. Os principais empecilhos apontados foram: a falta de materiais adequados, falta de recursos pedagógicos, e o problema mais relatado, a falta de formação docente capacitação técnica na área.

Segundo os dados apenas uma escola (localizada em Arara) ofereceu formação docente aos professores sob a perspectiva da implementação dessas leis, enquanto as outras cinco (4 escolas em Areia e 1 em Arara) não possuíam nenhuma capacitação na área. Ainda identificamos que, das seis escolas pesquisadas, apenas em uma acredita que os conteúdos propostos pelas Leis podem não favorecer uma educação antirracista. As demais escolas, os gestores afirmam que os conteúdos exigidos pelas Leias 10.639/03 e 11.645/08 podem sim favorecer para o fortalecimento da cultura e valorização da cultura negra, bem como a diminuição da discriminação racial, se houver atividades, trocas de experiências e eventos que favoreçam o conhecimento esperado sobre a África e suas contribuições à cultura brasileira. Estes mesmo gestores, ainda, afirmam que os mesmos conteúdos podem valorizar mais ainda a cultura brasileira.

Um fator relevante evidenciado pelas respostas dos diretores, foi que em 50% das escolas de Arara e 75% da cidade de Areia, não existem recursos didáticos que possam abordar o tema e que nas demais que declaram apresentar recursos suficientes para trabalhar a temática, a origem destes materiais eram a Secretaria de Educação, a qual disponibilizou, por exemplo, fantoches, literaturas infantis, o próprio livro didático, todavia, em nenhuma escola foi verificado verba destinada para a área.

ISSN: 2448-0495

Além da falta de recursos outro fator destacado com desafiador, é o tempo destinado para o estudo das temáticas afrodescendentes. Em duas escolas de Arara e uma escola na cidade de Areia apontaram este item como problema na execução dos conteúdos apontados pelas Leis estudadas. Inclusive, um dos diretores da cidade de Arara, afirmou que sua escola trabalha os conteúdos afrodescendentes, apenas no "Dia da Consciência Negra", ou seja, um conteúdo tão amplo e importante que deveria ser trabalhado em todo o ano letivo é restrito à apenas um dia, este fato de restringir conteúdos que tenham uma importância social em datas comemorativas também foi evidenciado por FRANÇA et al (2014), onde o autor afirma que esta prática não coaduna com os objetivos propostos. Vale ainda ressaltar a contradição exposta nas vozes dos pesquisados, pois eles apontam como importante a implementação da legislações em debate e os conteúdos previstos por elas, mas somente em datas comemorativas como o Dia da Consciência Negra (20 de Novembro) é realizado o debate; o que ao nosso entendimento, contradize completamente o proposito da legislação e não fortalece ou contribui com prática antirracista dentro do cotidiano escolar. Os conteúdos propostos devem fazer parte do currículo escolar e ser estudado com criticidade sobre a história do Brasil, a colonização e as contribuições da população negra ao país.

Os diretores da cidade de Arara apontaram o desenvolvimento das atividades relacionadas ao tema através de Palestras, escolha de material pedagógico adequado e conferencias com a comunidade. Todavia, também apontaram uma certa resistência de alguns pais de alunos em participar de tais atividades, e inclusive em deixar que seus filhos sejam incluídos em tais atividades, fator este, que também interfere no processo de implementação das Leis, além de contribuir para práticas racistas.

Neste sentido, observa-se que ainda existe muitos desafios a serem vencidos para que a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, possa ocorrer de forma efetiva. Segundo Cavalleiro (1998), o estudo sobre a historia e cultura afro-brasileira e sua contribuição para a formação da nossa sociedade pode contribuir para quebrar as práticas discriminatória encontradas em nossa sociedade, que cultivou uma visão negativa sobre os negros, acentuando um conflito existente há décadas entre os grupos étnicos.

Existe uma crença de democracia racial no Brasil, mas ainda estamos muito longe deste fato ocorrer com concretude. Nossa sociedade é marcada por preconceitos nas relações sociais e ainda encontramos atos racistas velados. É importante investir em uma educação baseada na diversidade cultural e étnica, e professores, diretores e toda a comunidade escolar devem investir

ISSN: 2448-0495

em formações nesta área para que além de um papel de cunho escolar, estejam também exercendo com criticidade e democracia uma educação de igualdades étnico-raciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que o gestor escolar possui um papel de suma importância na escola para o bom funcionamento da mesma; devendo atuar de maneira consciente e de liderança para que o currículo escolar critico e coeso com as reais necessidades da sociedade brasileira possa ser desenvolvido pelos atores educacionais dentro do cotidiano escolar. Um bom gestor precisa empenhar e estar atento para descobrir as necessidades de toda a comunidade escolar de forma que possa propor mudanças e alternativas para o desenvolvimento e melhoria na qualidade de ensino na mesma, sobretudo, valorizando a diversidade humana e promovendo a igualdade de oportunidades étnico-raciais.

Entretanto, foi possível observar que os diretores ainda são resistentes a temática de estudos e na aplicabilidade das leis 10.639/03 e 11.645/08, apontando como motivos, a falta de material adequado, bem como, a falta de capacitação dos professores para incluir esta temática em suas aulas. Estes dados nos remete afirmar que para que ocorra a materialização das leis 10.639/03 e 11;645/08, devem-se investir em formação dos profissionais da educação para que possam compreender não somente sobre seus papeis sociais na democratização do acesso ao conhecimento, mas também na construção de uma escola que seja mais humana e promova a igualdade de oportunidades e práticas de inclusão social.

Além de identificar quais são os problemas atuais para a aplicação das Leis, também pôde ser observado, a necessidade na promoção da igualdade racial, valorizando a história e cultura afrodescendente em nosso país. Por isto, ratificamos que as ações concretas na escola, baseada em um currículo multiculturalista e de valorização a diversidade cultural brasileira pode reconstruir as relações étnico-raciais dentro das escolas e ressignificar reais possibilidades de aprendizagem para educandos negros.

ISSN: 2448-0495

REFERÊNCIAS

AQUINO, José. **O aluno, o professor e a escola**. Prática de ensino de Geografia e estágio supervisionado, São Paulo: Contexto, 2007, p. 78 a 86.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Secretaria Especial de políticas de Promoção de Igualdade Racial/MEC, 2004.

_____. **Lei 10.639**. Senado Brasileiro: Brasília, 2003.

_____. **Lei 11.645**. Senado Brasileiro: Brasília, 2008.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação.** São Paulo: Contexto, 2000.

FRANÇA, Washington Antonio Pereira; DUARTE, Thays Emanuelly; DAXEMBERGER. Ana Cristina Silva. **Educação inclusiva: trabalhando conteúdos de ciências biológicas para alunos com necessidades educativas especiais. Anais** Congresso Internacional de Educação e Inclusão, Campina Grande-PB, 2014.

GOFFMAN, E. (1998). **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.** Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 4º edição.

LUCK, Heloisa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis: Vozes, 2008.

RODRIGUES, T.C. **Movimento negro e o direito à diferença**. In: ABRAMOWICZ, A. et al. Educação como prática da diferença. São Paulo: Armazem do Ipê, 2006.

SANTANA, Malsete Arestides. **Discriminação racial no cotidiano escolar: o que dizem as diretoras**. XI Congreso Luso afro-brasileiro de ciências sociais, 2011.

SANTOS, Ângela Maria. **Vozes e silêncio do cotidiano escolar: as relações raciais entre alunos negros e não negros**. Cuiabá: EdUFMT, 2005.

SILVA, Hédio. **Discriminação racial nas escolas: entre a lei e as praticas sociais.** Brasília: UNESCO, 2002.

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NO ENSINO BÁSICO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA O PROFESSOR DA REDE PÚBLICA, DE ACARAPE/CE

Viviane Beserra Holanda[341]
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
vivianeholanda24@hotmail.com

RESUMO:

Muitas são as possibilidades e os desafios para que o espaço escolar possa acolher e implantar a Lei Federal de nº 10.639/03, que modificou outra Lei, a de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em instâncias municipais, estaduais e federais. Este estudo se dá a partir da análise da referida Lei que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas do país, sejam públicas ou particulares. O principal objetivo deste trabalho é analisar como a Lei vem sendo trabalhada pelos profissionais da educação básica e como se materializam estas atividades em sala de aula. Com isto, estuda-se a percepção destes professores diante da Lei, as ações educacionais e culturais existentes no ambiente escolar a partir da sua implementação. A metodologia consiste em pesquisa bibliográfica e de campo, utilização de questionário semi-estruturado nas entrevistas com os professores de ensino fundamental da escola analisada. A pesquisa revela que a Lei foi conquistada após lutas do movimento negro e que sua implementação ainda tem um longo caminho para percorrer. Desta forma, isto requer o maior investimento em ações pedagógicas, na implementação dos livros didáticos e na formação devida para os professores.

Palavras-chave: Lei 10.639/03, formação docente, História e Cultura Afro-Brasileira.

[341]Graduada em Humanidades pela Universidade da Integração Internacional e da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Graduanda em Sociologia também pela Universidade da Integração Internacional e da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB).

ISSN: 2448-0495

INTRODUÇÃO

Durante o processo de construção da identidade brasileira foi possível passar por diversas trocas de experiências, com isto, diversas foram as culturas que deixaram uma sua contribuição para a diversidade brasileira. Integrar estas culturas é a parte complicada do processo que busca valorizar a diversidade. Os negros advindos do continente africano, durante o período escravista, trouxeram grandes contribuições para a formação desta cultura, contudo, o fato de serem lembrados como vítimas de opressão, na maioria das vezes, ou pelo trabalho escravo, dificultou/dificulta a identificação com esses "personagens" da história brasileira desde a formação da colônia portuguesa. Desta forma, tonou-se comum no Brasil, principalmente através da literatura local, a classificação do indígena como o herói nacional, já que no imaginário brasileiro estes foram os que resistiram à colonização e os responsáveis pela sobrevivência da pouca cultura nativa ainda existente.

Segundo Alfredo Bosi, no livro "A dialética da colonização" (2010), a escolha do índio como herói nacional, ao invés do negro, se dá por varias questões políticas, econômicas e religiosas. O que havia era a desumanização do negro, a crença de que estes não obteriam a salvação divina, discursos que eram convenientes para aquele período de escravidão, e que até hoje ainda influenciam no imaginário do brasileiro sobre seu pertencimento a identidade negra, indígena, portuguesa. Desta forma, preferem, na maioria dos casos, propagar a existência de uma identidade pluriétnica.

Kabenguele Munanga, em entrevista[342] no ano de 2008, faz a seguinte constatação "construir políticas sobre a diversidade cultural e implanta-las no nosso sistema educacional, não significa destruir a unidade nacional como pensam alguns defensores das teses de Gilberto Freyre." Ou seja, "Seria simplesmente equacionar a unidade com a diversidade, ou seja, construir a unidade respeitando a diversidade que constitui sua matéria prima e fonte da riqueza coletiva e do enriquecimento individual." Desta forma, a diversidade não possuiria uma hierarquia de culturas superiores ou inferiores, porém existiria a adequação e a convivência harmoniosa entre identidades, culturas, grupos étnicos, de homens e mulheres. Integrar estas culturas e propiciar o desenvolvimento dos alunos através do reconhecimento de sua identidade também é papel da escola, já que a educação é uma das maneiras possíveis para reverter o quadro de exclusão social e racial no Brasil.

[342]Conferência proferida no teatro da Casa do Saber de Camaçarí, na comemoração do dia da África, em 30 de maio de 2008.

ISSN: 2448-0495

A escola é responsável por construir saberes, por tornar perceptível aos alunos a importância do reconhecimento e do pertencimento da cultura africana na formação étnica brasileira. Esta necessidade de resgate surgiu através dos movimentos sociais negros, que buscaram a criação de políticas públicas e ações afirmativas para a inclusão do negro na sociedade, buscando tornar mais justa a concorrência através de ações de equidade.

De acordo com Müller e Coelho (2013, p. 34) "A integração e incorporação das demandas sobre a História e Cultura da África e do negro na Constituição Federal resultaram na luta pela inclusão das reivindicações de entidades negras na nova legislação educacional". Desta forma, a Lei 10.639/03 que altera a Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabelece obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, trouxe à tona a necessidade de se pensar políticas educacionais em torno da temática da referida Lei, exigindo, desta forma, a capacitação continuada de educadores tanto para sua atualização profissional, quanto para inclusão de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no currículo, visto que a grande barreira para sua implantação é que a maioria desses professores não tiveram, durante sua formação, disciplinas direcionadas a estes conteúdos, o que vem dificultando à aplicabilidade da Lei no ambiente escolar.

Percebendo a importância da Lei 10.639/03, que trata do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, e dessa importância reforçada através da presença da Universidade da Integração Internacional e da Lusofonia Afro-Brasileira[343] (UNILAB), em Redenção e Acarape (CE), este trabalho tem como principal objetivo analisar como a Lei vem sendo trabalhada pelos profissionais da educação básica de Acarape, e como se materializam essas atividades em sala de aula. Com isso, estuda-se a percepção destes professores[344] diante da Lei, das ações educacionais e culturais existentes no ambiente escolar a partir da sua implementação e, assim, procura-se refletir sobre a importância de sua aplicabilidade em todo Brasil, em especial, nos locais com forte influência afro-brasileira em sua história, sendo Acarape – ao lado de Redenção – pioneiros na abolição da escravatura no Brasil.

[343] Universidade pública federal, município de Redenção situada no município de Redenção, interior do Ceará, conhecida pelo pioneirismo na libertação de escravos. A universidade propicia o encontro da nacionalidade brasileira com sua história, à medida que terá por foco tornar-se um centro de pesquisa e formação de jovens brasileiros em interação com estudantes de países onde também se fala a língua portuguesa. (UNILAB, DIRETRIZES GERAIS, 2010).

[344] A pesquisa foi realizada com três professores, que ministram aulas de Português e História, do 6º ao 9º ano. Para preservar suas identidades, este serão denominados por professor um, dois e três.

ISSN: 2448-0495

A Lei 10.639/03 "(...) elege a África como uma das matrizes das instituições nacionais, retirando da Europa o lugar de matriz única de nossa cultura" (MÜLLER; COELHO, 2013, 46). Faz-se necessário indagar até que ponto os recursos, ou a falta deles, contribuem para a aplicação – ou não – da Lei 10.639/03 no espaço escolar, visto que nas produções acadêmicas existentes o ponto principal de falha na aplicabilidade é a falta de recursos humanos e materiais, o que inclui a formação de professores que ainda apresentam deficiências.

2. A LEI 10.639/03 E SUA IMPLANTAÇÃO NO ESPAÇO ESCOLAR.

A escola pode ser compreendida como uma instituição formada por pessoas que compartilham propósitos, gostos, preocupações e culturas, constituindo desta forma uma diversidade de saberes. Com isso, a convivência diária com outros modelos sociais e raciais leva a geração de conflitos, e é neste ambiente que o aluno deve discutir a história e cultura africana e afro-brasileira, obrigatória no currículo desde 2003.

A escola possui como principio fundamental a formação de sujeitos críticos, garantindo a aprendizagem e o conhecimento dos valores necessários para a vida. O aluno através dos conhecimentos adquiridos na escola deve ser capaz de compreender a realidade que o cerca, desejando ser um cidadão participativo nas relações sociais.

Para Munanga (2009), coloca-se como pressuposto fundamental a crença na existência de "raças" hierarquizadas em meio à espécie humana. Ou seja, no imaginário de um racista existem raças superiores e inferiores, e em nome das chamadas raças superiores, inúmeras barbaridades foram cometidas na humanidade. Sistemas como os de Apartheid, na África no Sul, ou nos Estados Unidos, décadas atrás, ainda persistem de forma mascarada e nem um pouco discreta em suas consequências. No Brasil, o racismo ainda se disfarça em uma realidade leva o negro a conviver com um processo de exclusão diária, encoberto e propício aos preconceitos diários, nas diversas instituições da sociedade.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004),

> Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados, vivida pelos

ISSN: 2448-0495

> negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas (BRASIL, 2004).

O papel da escola além de garantir a cidadania de um povo, assegura ao aluno capacidades de lidar com situações reais e comuns do cotidiano, superar as formas de preconceito racial e social é uma delas. Com isto, independente do pertencimento racial e social do professor, este necessita de formação, e esta precisa caminhar em conjunto com as políticas afirmativas implantadas no Brasil. As novas práticas pedagógicas precisam ir ao foco do preconceito vivenciado pelo aluno, contudo, é necessário que as experiências vividas sejam trabalhadas em sala de aula e identificados os espaços que possam despertar no aluno a identificação com sua identidade.

A pesquisa que norteia este trabalho foi realizada em uma escola da rede pública de Acarape, localizada na zona rural, que possui cerca de 240 alunos. A escola atende discentes que frequentam do Ensino Infantil ao 9º ano. Tem em sua estrutura física 6 salas de aula, sala de informática, cantina, pátio, diretoria, dois banheiros e uma biblioteca equipada com livros de escritores afrodescendentes e africanos, assim como revistas científicas que abordam assuntos ligados à africanidade.

O primeiro contato com os professores se deu durante a implantação do projeto "Cultura e identidade na escola", realizado durante o período de Maio à Junho, do ano de 2015, que objetivou trabalhar o resgate de questões ligadas à cultura e identidade africana e afro-brasileira. Durante toda a implantação do projeto foram realizadas entrevistas com os professores, buscando entender como estes trabalham a Lei em sala de aula e de que forma suas ações se materializam no cotidiano da escola. O projeto acabou não atendendo a todas as expectativas, visto que o período de sua aplicação se deu durante o fim do semestre letivo, porém pretende-se futuramente retomar a sua aplicação para atingir maior público e contar com melhores resultados.

A receptividade dos professores facilitou este trabalho desde seu início. Estes estão constantemente sobrecarregados, porém, mesmo assim, se mostraram abertos para contribuir e também para receber contribuições futuras que possam colaborar com os conteúdos de sala de aula. O que chama a atenção inicialmente são as respostas destes quanto à classificação da cor de seus alunos. A maioria relatou que só existem alunos pardos, brancos ou morenos, não reconhecendo quase nenhuma presença de negros na escola. O fato que chama atenção é o cuidado por parte dos professores ao declarar a raça dos alunos, estes se utilizam quase sempre de termos como: moreno, moreninho, mais escuro, mais claro, dentre outras denominações que fugiram sempre do preto ou negro. Fato curioso é que segundo o Censo de 2010, os que se autodeclaram

ISSN: 2448-0495

pretos e partos somam a maior parcela da população brasileira. Acredita-se que isto ainda ocorre pela herança escravista, da vergonha de pertencer a um grupo que é vitima de estigmas de inferioridade. Os professores acabam excluindo o uso da palavra negro, por medo de parecerem racistas, ou por não saberem seu real significado que perpassa a identificação de uma identidade.

Foi visível durante as entrevistas e mencionado também pelos professores que a escola não tem a estrutura adequada para a realização das ações consideradas essenciais, pois não possui acesso à internet, locais espaçosos para a realização de oficinas e culminâncias (o que se realiza normalmente em sala de aula ou no pátio), que os espaços são pequenos e não abrigam confortavelmente aos alunos. Os conteúdos repassados pelo MEC são limitados, e os existentes não são aproveitados corretamente. Os planejamentos escolares mensais não abrem espaço para a discussão da Lei e a inclusão dos conteúdos no cotidiano da sala de aula cotidianamente, o que acaba resultando no trabalho da temática apenas em datas comemorativas.

O que ficou claro durante a pesquisa é que a escola está preocupada com as "determinações" superiores que produzem "resultados" em números, sejam negativos ou positivos. Como a não implementação da Lei ainda não gera nenhuma "punição" para a escola, por parte dos órgãos superiores, a escola ainda prioriza o conhecimento mecanizado, o estudo para realização de provas e obtenção de resultados e colocações, um trabalho que se pauta no estabelecimento de metas aos docentes da escola. A Lei 10.639/03, de fato, 12 anos depois de sua criação, ainda é vista como coadjuvante, diante de um currículo escolar que não prioriza o ensino repassado de forma prazerosa para que o conhecimento seja internalizado pelo aluno mecanizado.

"NÃO EXISTE RESULTADO SEM PREPARAÇÃO": A LEI 10.639/03 E A FORMAÇÃO DOCENTE.

Acostumados a vivenciar diariamente situações de racismo e preconceito no ambiente escolar, núcleo gestor, professores e demais funcionários da escola, tonam-se os principais agentes de promoção de uma educação livre de preconceitos. Foi possível notar que alguns professores são resistentes à temática e em aplicar a Lei, e se justificam mencionando a falta de espaço nas aulas e no currículo. A implantação da Lei 10.639/03 deve caminhar lado a lado com o compromisso do educador em despertar no aluno o reconhecimento de cultura e verdadeira identidade.

ISSN: 2448-0495

A fala da professora um[345], que ministra aulas de Português, do 6º ao 9º ano, deixa claro que o despreparo é sentido pelos próprios professores. Para ela "A falta de materiais específicos, a falta de espaço durante as aulas e nos livros didáticos, deixa o professor de mãos atadas, porque existe um plano a ser cumprido". Foi possível perceber, ao folhear um dos livros didáticos, que a inclusão dos conteúdos ainda é tímida, e por vezes seu direcionamento passa batido aos olhos do próprio professor. Porém, além de esperar que os livros didáticos ofereçam os conteúdos, o professor precisa estar atento ao ministrar suas aulas, observando a possível presença de conteúdos ou ilustrações que reforcem o racismo, e diante de uma situação dessa o professor precisa tomar uma posição crítica, ou mesmo, deve denunciar estes conteúdos aos órgãos superiores.

O compromisso deve estar baseado na valorização de conteúdos como contos africanos, no desenvolvimento de atividades artísticas e culturais africanas e afro-brasileiras, no respeito às religiões de matriz africana, e no estudo dos processos de resistência e luta dos e nos quilombos, e em como se manifesta, atualmente, o movimento negro.

Os professores buscam produzir conhecimentos através de pesquisas e leituras, utilizando músicas, danças, exposição de comidas típicas, dentre outras práticas pedagógicas, a sua maioria apenas em datas como o "Dia da Consciência Negra". Isso requer destes o mínimo de conhecimento no assunto, o que abre a discussão sobre as capacitações quase inexistentes sobre a temática da Lei. Diante disto, fica a pergunta da professora dois[346]: "Como esperar resultado sem preparação?"

É importante resaltar que a maioria dos professores que colaboraram com este trabalho ainda encontram dificuldades para trabalhar as contribuições da religiosidade de matriz africana e afro-brasileira em sala de aula. Por exemplo, não reconhecem a religiosidade afro-brasileira, representada nos cultos Umbandistas e Candomblecistas, como ritos religiosos que conseguiram, apesar de tudo, resistir em meio à opressão sofrida pelas religiões dominantes. Desta forma, podemos destacar que o fato desses professores serem os responsáveis pela aplicação da Lei, acarreta nos alunos o desconhecimento de informações importantes sobre o assunto.

Outra curiosidade é que os professores encontram mais facilidade e abertura para tratar de relacionados à cultura indígena. O município de Acarape possui ligação direta com a cultura

[345]Entrevista concedida por UM, Professor. *Entrevista.* [Mai. 2015]. Entrevistadora: Viviane Beserra Holanda. Ceará, 2015. 1 arquivo .mp3 (60 min.).
[346] Entrevista concedida por DOIS, Professor. *Entrevista.* [Mai. 2015]. Entrevistadora: Viviane Beserra Holanda. Ceará, 2015. 1 arquivo .mp3 (60 min.).

ISSN: 2448-0495

indígena, visto que a região era habitada pelos índios Tapuias e Baturité, sendo conhecida por Vila dos Índios. Quando ainda era povoado, se chamava Calaboca. Logo após a emancipação, o então povoado passou a se chamar Acarape, denominação indígena que significa "caminho das garças". Ao mesmo tempo, a cidade divide com Redenção o título de pioneira na abolição da escravatura, fato este que levou ao município um campus da UNILAB. Além disto, foram estabelecidas parcerias entre a Prefeitura e a Universidade lusófona.

A chegada da UNILAB e da Unidade Acadêmica dos Palmares em Acarape, trouxe para o município o contato direto com a cultura de mais seis países, de dois continentes. Estudantes de Angola, Guiné-Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e Moçambique (todos em África) e Timor Leste (Ásia), agora convivem com os Acarapenses nos mesmos espaços, porém os professores ainda mencionam a falta de conhecimento no assunto e reclamam da falta de parcerias diretas que busquem a implantação da Lei nas escolas municipais, visto que a UNILAB possui profissionais capacitados e com produção acadêmica na área, e, além de tudo, tem como uma das diretrizes a responsabilidade com a comunidade externa à universidade.

Para que a implementação da Lei 10.639/03 exista em sua totalidade, precisa-se além de ações e políticas entre setores (ou articulações entre os movimentos sociais), mas de mudanças eficazes nos currículos dos cursos que formam professores (Licenciaturas e Pedagogia), o que garantirá, pelo menos em tese, que a base da formação seja sólida, e com a capacitação continuada desses professores poder-se-á garantir a continuidade e a renovação nesses conteúdos que serão repassados em sala de aula. Vale mencionar que este papel já vem sendo cumprido nos cursos de formação de professores da UNILAB, o Projeto Político Pedagógico (PPC) desses cursos que formam professores na instituição preparam os profissionais para possuírem uma visão que não se limite ao olhar eurocêntrico, que valorize e articule os conhecimentos produzidos nas diásporas africanas, compreendendo-as como uma unidade e por multiplicidades de experiências que devem ser concebidas em suas particularidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho a educação é compreendida como um dos principais mecanismos para provocar mudanças na vida de um povo, assim, conclui-se que é papel da escola possibilitar de forma democrática e comprometida a formação do cidadão e a constituição de sua identidade

ISSN: 2448-0495

ainda durante o período da formação básica, para que este não tenha contato com esta realidade só no ensino superior.

Ficou evidenciado durante a pesquisa que a escola não está implantando as diretrizes propostas pela Lei 10.639/03, de forma adequada. Os professores ainda não estão preparados para abordar o tema, e sabem disso, é tanto que cobram capacitações sobre a temática, meios que auxiliem a aplicação, já que os que possuem ainda são limitados (livros e materiais científicos) e os professores não conseguem aproveitá-los. Diante disto, o maior desafio ainda se trata da adequação entre o material didático, o currículo e a aplicabilidade da Lei. E entre as possibilidades destacamos a presença da UNILAB, que pode colaborar na formação docente, seja ela de base (Licenciaturas e Bacharelado) ou na formação continuada de professores (especializações e cursos de capacitação).

Vale resaltar que a UNILAB já realizou e ainda realiza cursos de formação e capacitação para professores do Maciço de Baturité, desde 2012, logo depois de sua implantação. O que os professores esperam é que estas capacitações não os sobrecarregue, e que os horários possam ser flexionados para a melhor absorção dos conteúdos.

A Lei 10.639/03, mesmo considerada uma resposta às lutas e manifestações do movimento negro, pode e deve ser percebida como uma resposta a todo o povo brasileiro, por sua história baseada na luta e na busca por um espaço social digno para todas as raças, classes e culturas.

REFERÊNCIAS

BRASIL**. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afrobrasileira", e dá outras providências. Acesso em: 10 de Fevereiro de 2015.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf> Acesso em: 12 de Maio de 2015.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. 4. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

Conferência do dia da África, 2008, Camaçari. Disponível em: < http://www.capoeiravadiacao.org/attachments/250_Porque%20ensinar%20a%20%C3%80frica%20na%20Escola%20Brasileira%20-%20%20kabengeleMunanga.pdf> Acesso em: 15 de Maio de 2015.

ISSN: 2448-0495

IBGE. **Censo 2010**. Disponível em: http://censo2010.ibge.gov.br/ Acesso em: 10 de Julho de 2015.

GOMES, Nilma L. (Org.) **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Brasília : MEC ; Unesco, 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília: SECAD, 2006.

MUNANGA, K. **Negritude: usos e sentidos.** Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009.

MUNANGA, K. (Org.) **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC, 2005.

MÜLLER, Tânia M. P.; COELHO,Wilma de N. B. **A Lei nº 10.639/03 e a formação de professores: trajetória e perspectivas**. Revista da ABPN. v. 5, nº 11. p. 29-54. 2013.

SILVA. Priscila Kelly. de A. et al. **Historia e Cultura Afro-Brasileira: Caminhos Pedagógicos abertos pela Lei Federal Nº. 10.639/03 no Combate ao Preconceito Racial.** UFPB-PRG.

UNILAB. **Diretrizes Gerais.** Brasília, 2010. Disponível em: http://pdi.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2013/08/Diretrizes_Gerais_UNILAB.pdf Acesso em: 12 de Junho de 2015.

ÓZORIO, D.: LEON, A. *Lei 10.639/03,* **Práticas Educativas e Recursos da Cultura: o Samba e suas Possibilidades Discursiva.** XI CONAB. UFBA, 2011.

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

NÚCLEOS DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS E INDÍGENAS (NEABIs) – A EXPERIÊNCIA DO CAMPUS BATURITÉ – IFCE

Antonia Thayres Maciel do Nascimento[347]
Anna Erika Ferreira Lima[348]
Maria Josiane Martins Ribeiro[349]

RESUMO:

Os NEABIs se caracterizam como espaços que têm como propósito fomentar pesquisas e debates sobre as relações étnico-racias junto á instituições de educação, sejam elas de ensino fundamental, médio ou superior. Conforme a Lei N° 11.645/2008 que complementa a lei Nº 10.639/2003, esta prevê a inserção no currículo nacional de ensino a abordagem sobre a história e cultura desses grupos, permitindo expandir o conhecimento sobre as contribuições de tais indivíduos para a formação sociocultural do país. Deste modo, acredita-se que implantar um núcleo em instituições a nível federal se faz importante por possibilitar a troca de experiências e/ou conhecimentos, que vão além dos muros do ensino convencional e conteúdista, a fim de produzir meios de uma educação continuada que permita aos discentes e docentes realizar vivências nesses grupos por meio de projetos de ensino, extensão e pesquisas. Neste sentindo desde agosto de 2014, o NEABI-Campus Baturité vem desenvolvendo suas atividades, onde estão sendo executados cinco projetos junto a indígenas e quilombolas onde quinze bolsistas participam desse processo.

Palavras- chaves: Neabi, Comunidades Tradicionais, implantação, experiência.

[347] Graduanda em Tecnologia em Hotelaria – IFCE - Campus Baturité- (Bolsista PROAPP -IFCE), thayresmaciel@gmail.com
[348] Professora do IFCE – Campus Baturité, Geógrafa, Msc. Em Desenvolvimento e Meio Ambiente (PRODEMA), Doutora em Geografia (UFC) (Bolsista PROAPP-IFCE), annaerika@ifce.edu.br
[349] Graduanda em Tecnologia em Hotelaria – IFCE - Campus Baturité (Bolsista PROEXT-IFCE), josianeribeiro6@hotmail.com

ISSN: 2448-0495

INTRODUÇÃO

O Núcleo de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas (NEABI)- IFCE é constituído por grupos de Ensino, Pesquisa e Extensão voltados para o direcionamento de estudos e ações para as questões étnico-raciais. Foi criado em setembro de 2014 com a missão de sistematizar e difundir conhecimentos que cooperem com a superação de práticas de racismo e fortaleça os Direitos Humanos e a cultura de cada povo.

O processo de implantação do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) do *Campus* Baturité consolidou-se em detrimento da Lei nº 10.639/2003 que reafirmou a inserção sobre temas como as contribuições da cultura negra para o Brasil junto ao fortalecimento da educação indígena já legitimada nacionalmente.

O presente trabalho objetiva apresentar os passos que encaminharam a criação do NEABI na Instituição Federal, como foi possível a aproximação das comunidades da região através de projetos voltados para estudos e atividades étnicas. Além de descrever os projetos e pesquisas que foram realizadas em um ano, e que benefícios foram proporcionados aos moradores das comunidades e aos estudantes envolvidos.

Nesse contexto será disposto o projeto de extensão que ocorreu durante cinco meses na comunidade quilombola o "Tecendo Redes: formando uma COM- VIDA na Serra do Evaristo" e a pesquisa "A Geografia dos Alimentos Tradicionais no Quilombo da Serra do Evaristo" e os "Alimentos Tradicionais: uma geografia dos alimentos tradicionais no maciço de Baturité" uma pesquisa realizada na Aldeia Kanindé de Aratuba, junto a esses povos também ocorreu a Cartografia Social em parceria com o Laboratório de Cartografia (LABOCART- UFC).

A pesquisa está fundamentada em debates que rodeiam a temática sobre os núcleos seu processo de implantação e discurções sobre questões étnico-raciais e indígenas. Contudo apresenta em seu corpo depoimentos de estudantes que vivenciaram o campo durante todo esse circuito de atividades e ações nessas comunidades, o processo ocorreu por meio de observação assistemática que segundo (Rudio 1979 *apud* Lakatos; Marconi, 2013) se caracteriza pelo conhecimento obtido pela experiência casual, sem que estejam definidos os aspectos que serão observados. Procurou-se mostrar de forma sistematizada como funciona o núcleo a partir da sua criação e a importância da experiência no campo.

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DO NEABI – UM DESENHO DE UMA HISTÓRIA

Nos últimos quinze anos, no que diz respeito ao tratamento da temática indígena e racial, têm ocorrido no Brasil mudanças relevantes que vêm produzindo o debate na sociedade e no meio acadêmico acerca da pertinência da adoção de políticas de ações afirmativas. Estas, estão equivocadamente limitadas apenas ao sistema de cotas nas universidades públicas. Embora o debate tenha se concentrado nesta questão, poderemos elencar uma série de políticas afirmativas fortalecidas nos últimos governos.

Segundo Lima (2010), As principais políticas públicas de âmbito federal com recorte racial na educação estão organizadas tanto no eixo do reconhecimento identitário como no redistributivo. Entre elas, destacam-se a Lei 10.639/2003, que alterou a Lei 9.394/1996, que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", o Programa Universidade Para Todos (Prouni) e o apoio às ações afirmativas nas universidades públicas. Em termos de mudanças institucionais, destaca-se a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), criada em julho de 2004, no âmbito do Ministério da Educação, responsável pela execução de diversos programas.

Ao que se refere à educação indígena, mesmo tendo sido um direito adquirido com a Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que indica o fato dos Povos Indígenas terem direito a uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária, conforme define a legislação nacional que fundamenta a Educação Escolar Indígena, a exigência do debate sobre a cultura indígena, aliado à cultura negra no ensino básico, só foi incluída em 2008, com a Lei nº 11.645.

Conforme as supracitadas leis, o ensino deve se fundamentar em três princípios: a consciência política e histórica da diversidade, o fortalecimento de identidades e de direitos, e as ações educativas de combate ao racismo e às discriminações. Os conteúdos devem ser ministrados de forma transversal, não se restringindo a datas comemorativas ou à criação de disciplinas; deve-se trabalhar na totalidade do currículo, em destaque nas áreas de artes, literatura e história.

Para Tatiane Cosentino Rodrigues, do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), em entrevista concedida à Revista Escola Pública (ed. 41, 2014), as duas alterações da LDB são complementares. "Ambas almejam pluralizar o currículo e possibilitar que dois grupos étnicos que até então estavam presentes apenas do ponto de vista do colonizador sejam vistos com outros olhos".

ISSN: 2448-0495

Entretanto, a implementação destas leis encontra uma série de dificuldades que não se limitam ao currículo, mas sim a formação do docente, dos gestores, sendo necessária a inserção de tal discussão nas Instituições de Ensino Superior (IES).

Compreendendo a necessidade de serem formados profissionais sensibilizados com tal debate, desde a criação do Campus Baturité, no ano de 2010, as disciplinas do Curso Tecnológico em Gastronomia e do Curso Tecnológico em Hotelaria apresentam essa temática como pauta sob a perspectiva do Ensino, da Pesquisa e da Extensão.

O processo de construção dos Projetos Políticos Pedagógicos, foram debatidas ementas para disciplinas como, História da Gastronomia, Cozinha Brasileiro, Cozinha Africana, no primeiro curso, que por si só já apresentam um viés que proporciona a discussão sobre a questão afro-brasileira e indígena, enquanto no segundo Curso, a Disciplina de Gestão Ambiental, discuti os impactos ambientais dos Meios de Hospedagem, bem como do Turismo, para essas comunidades que encontram-se em situação de vulnerabilidade.

Na perspectiva da Pesquisa e da Extensão, atividades junto à comunidades tradicionais foram iniciadas, com destaque o Curso de Segurança e Soberania Alimentar para Povos Indígenas e Comunidades Tradicionais do Maciço de Baturité no ano de 2013, onde foram escolhidas duas comunidades, a Agrovila Pesqueira (Capistrano-CE) e a Aldeia Indígena dos índios Kanindés (Aratuba), onde, por oito meses foi ofertado o Curso nas próprias localidades e as aulas práticas no Campus de Baturité (IFCE).

A partir desse momento, a Coordenação de Pesquisa e Extensão do referido Campus foi convidada pela Reitoria do IFCE, via Pró - Reitoria de Extensão, a participar do III II Fórum Distrital de Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva, o qual ocorreu de 25 a 28 de agosto em Brasília (DF). O Fórum, foi estruturado em cinco Eitos de Discussão, entre eles: Eixo 1: A Educação Profissional Para As Relações Étnico-Raciais; Eixo 2: A Educação Profissional Para As Pessoas Com Necessidades Específicas; Eixo 3: A Educação Profissional E A Questão De Gêneros; Eixo 4: A Educação Profissional E A Diversidade E O Eixo 5: A Educação Profissional E A Pesquisa Aplicada À Pesca.

A representante da Coordenação de Pesquisa e Extensão (campus Baturité – IFCE) participou do Eixo 1, onde diversas experiências, principalmente, referente à experiências de implantação de NEabis foram apresentadas e discutidas, a exemplo da pesquisa de Roberto Carlos Oliveira Santos (2014), do IF Baiano, campus de Governador Mangabeira, intitulada **Representações Sociais Sobre O Neabi E A Educação Para As Relações Étnico-racias** e do

ISSN: 2448-0495

trabalho de Neilo Silva Vaz (et. all, 2014), cujo título foi **O Estabelecimento De Processos Reflexivos Sobre Etnicidade No Contexto Indígena E Afro-Brasileiro A Partir Do Neabi-Campus Rio Grande.** Vale ressaltar que tais experiências foram norteadoras para o desenho do processo de implantação do primeiro NEABI do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE).

NEABI E A EXPERIÊNCIA DO CAMPUS BATURITÉ

O NEABI- Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e indígenas do IFCE- Campus Baturité foi criado em 15 de setembro de 2014 e está voltado para atividades na área de ensino sobre África, Cultura negra e História do Negro no Brasil, conforme expressa a Lei 10.639/2003, assim como abrange ações para as questões indígenas. Tais afirmativas foram efetivadas graças a Lei 11.645/2008 que prevê a inserção da história e influencias dessas etnias para formação do país na base curricular educacional.

Devido a isso, sua implantação foi significante para a instituição e a região do maciço, que abrange comunidades tradicionais das duas etnias supracitadas. Tem a missão de aproximar-se desses povos conhecer seus saberes e fazeres, a fim de contribuir com humanização dos seus direitos para a minimização e superação do racismo e outras formas de distinção não só a nível estadual, mas visando uma perspectiva nacional, hoje são mais de 20 NEABIs espalhados por outros estados brasileiros com a mesma proposta de disseminação do conhecimento de outras culturas e estudar questões étnico-racias.

Atualmente o núcleo do *campus* Baturité possui quinze bolsistas sendo dois monitores para qualquer assunto ligado ao mesmo, o restante está divido entre pesquisadores e monitores em projetos de extensão. Inicialmente os primeiros passos foram dados com os encontros firmados para debater as comunidades que receberiam os projetos. A relação do Instituto com a comunidade indígena de Aratuba já havia se iniciado com o projeto que fora desenvolvido a um (1) ano atrás que propunha um curso de Segurança e Soberania Alimentar para os moradores da comunidade a partir de quinze (15) anos. Paralelo a isso a pesquisa "Alimentos Tradicionais: uma geografia dos alimentos tradicionais no maciço de Baturité" já começava a se desenvolver.

No Quilombo da Serra do Evaristo ocorreram duas reuniões, uma em dez de julho de 2014 para a aproximação e conhecimento da comunidade, onde foi discutida juntamente com as lideranças e o corpo de apoio do Instituto em parceria com a Universidade Federal do Ceará (UFC) a proposta inicial dos projetos; a segunda aconteceu em oito (08) de agosto de 2014 que

ISSN: 2448-0495

contou com a participação de algumas lideranças, gestores da escola e membros da associação da comunidade, com o intuito de apresentação do projeto "Tecendo Redes: formando uma com- vida na Serra do Evaristo" e das pesquisas que seriam desenvolvidas como "A Geografia dos Alimentos Tradicionais dos Quilombolas da Serra do Evaristo" mostrando suas respectivas atividades, na ocasião houve a aceitação e a definição do calendário a partir da disponibilidade da comunidade.

Figura1. Primeiro encontro com a comunidade quilombola.

Fonte: Arquivo Pessoal (2014)

O contato inicial com essas comunidades é um passo importante quando pretende-se estudar sobre sua cultura, é necessário estabelecer um vinculo de confiança e credibilidade no trabalho apresentado e executado pelas instituições, assim como o modo de abordagem, pois deve-se ter respeito ao modo como eles vivem e se organizam de acordo com a sua etnia.

O CAMINHO QUE JÁ FOI TRILHADO

O projeto Tecendo Redes é fruto de um trabalho coletivo, que faz jus ao titulo, tem o intuito de tecer redes através de parceiros como a comunidade quilombola, o Laboratório de Estudos Agrários e Territoriais (LEAT- UFC), PRODEMA- UFC o Instituto Ensino Superior (IES) do IFCE. O curso deu inicio em setembro de 2014, duas semanas após as reuniões e teve

ISSN: 2448-0495

como missão formar jovens preocupados e atuantes na sociedade, formando uma COM- VIDA[350] na escola 15 de Novembro do Quilombo. Contou com a participação de quarenta e oito (48) crianças e adolescentes do quinto ao oitavo ano do Ensino Fundamental II, selecionadas pelo núcleo gestor da escola, as aulas ocorriam todas as sextas-feiras conforme disponibilizado.

Com durabilidade de cinco meses o projeto aplicou um total de dezenove (19) oficinas, com temáticas ligadas a meio ambiente, correlatas à vivência e histórico da comunidade.

> O Neabi veio em minha vida como forma de crescimento, amadurecimento e como humano me sinto melhor e mais completo. Trabalhar com comunidades tradicionais é a certeza de saber que as pessoas lutam para que as tradições continuem vivas e perpassadas de pais para filhos. A nossa experiência nas comunidades tradicionais vem exatamente de forma importante para fortificar essa valorização e que essas tradições não sejam esquecidas [...] (Depoimento de um monitor do projeto de extensão em 27 de julho de 2015).

Além deste projeto ocorreu também à pesquisa sobre a Geografia dos Alimentos Tradicionais no Quilombo que deu inicio em 2014 e teve como objetivo principal mapear os alimentos identificados pelos moradores como tradicionais em seus limites territoriais. Segundo Zuin; Zuin (2008) são alimentos que propagam no tempo, ligados a uma definição e características de um grupo social, ou seja, são alimentos presentes na comunidade introduzidos e deixados como herança e que contam um pouco da história desse grupo. Conhecer o saber e o fazer desses povos foi levantado através do estudo etnográfico cerca de três alimentos comumente consumido e que transpassaram gerações como é o caso do mungunzá salgado.

> Estudar essas comunidades foi uma experiência extraordinária, pois a aproximação de novas culturas e visão de mundo nos possibilita mudar tais conceitos já definidos pela sociedade. Adentrar na casa das pessoas e comer do mesmo alimento sabendo que ali está não só o sabor do tempero mais o orgulho de se autoreconhecer como quilombolas é de um valor imensurável, a vivência nos faz sair no nosso eu e conhecer outro lado, o humano. (Depoimento do pesquisador em 23 de julho de 2015).

A comunidade quilombola ainda tem em suas práticas tradicionais os remédios caseiros obtidos a partir de ervas medicinais e outros elementos, a partir disso, começou-se desenvolver uma pequena pesquisa sobre as ervas medicinais, resultando em uma admiração pelo conhecimento vasto e empírico que perpassaram gerações.

A pesquisa sobre os alimentos tradicionais na Aldeia Kanindé de Aratuba, teve como objetivo fazer um levantamento dos alimentos em geral e os de caça, analisando suas

[350]As COM-VIDAs surgiram a partir de uma reivindicação dos jovens delegados participantes da 1ª conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente, realizada em Brasília no ano de 2003.

ISSN: 2448-0495

potencialidades para garantia da segurança e soberania alimentar desse grupo e a probabilidade de inserção na merenda escolar.

Figura 2. Um almoço de caça na casa de um morador na aldeia.
Fonte: Barroso (2014)

Mediante a estes trabalhos que foram e continuam sendo desenvolvidos, outras atividades foram consolidadas ao decorrer da formação do Núcleo na qual firmou parcerias com o Laboratório de Cartografia (LABOCART) da UFC. Buscou-se através dessa ferramenta levar para as comunidades um novo modo de delimitar e conhecer o próprio espaço, sendo construído de forma coletiva e dinâmica. A cartografia deu inicio em dezembro de 2014 com as primeiras reuniões as comunidades para apresentar as propostas e como os próximos encontros aconteceriam a partir disso em maio de 2015 as atividades foram retomadas o primeiro dia ocorreu na aldeia Kanindé e o segundo no Quilombo contando com a participação de mais de 15 moradores do local.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho propôs apresentar como se deu a criação do NEABI e como ocorreu todo o seu processo de implantação em virtude das comunidades presentes na região e as primeiras atividades que já haviam sido realizadas com sucesso na Aldeia Kanindé. Paralelo a isso mostrou-se os últimos projetos trabalhados na comunidade quilombola até dezembro de 2014. A partir do que foi apresentado pode-se afirmar que o debate sobre a implantação de novos núcleos continua acontecendo e ganhando força quando outras instituições veem que é possível uma educação para

ISSN: 2448-0495

a além das paredes de uma sala de aula e poder oferecer aos docentes e discentes conhecimentos que ultrapassam as leituras presentes em um livro.

Os Núcleos vêm para multiplicar, fazendo com que a aproximação desses povos ocorra em parceria, firmando compromisso de ensinar e aprender, levando novas oportunidades com os projetos de extensão e pesquisa que de certo modo movimentam os moradores de tal espaço, proporcionando a eles um beneficio coletivo.

Acredita-se a partir de um aspecto metodológico que "ver em loco" é diferente de "vivenciar o espaço como um todo" foi por isso que desde a chegada do núcleo no *campus* Baturité a realidade percebida por muitos jovens que foram convidados a vivenciar essas comunidades passaram a ser diferentes. Uma vez que o contato com outras culturas desmistifica os pré- julgamentos impostos pela sociedade e contribuir com a troca de experiências. O sábio Paulo Freire (1987) afirma que o conhecimento de base educacional deve ser associado à realidade em que se vive, pois a experiência e construção do conhecimento são importantes para a interação social no meio em que vive.

Nessa perspectiva de estudar sobre os saberes de tais comunidades ou sobre a influência da sua etnia na construção da sociedade em sua totalidade e formação cultural como expressa a lei 10.639/2003 percebe-se o grande espaço para uma educação continuada que possibilita o desenvolvimento pessoal de cada individuo.

O Neabi *campus* Baturité ainda há muito que produzir junto as comunidades, as experiências apresentadas foram bons resultados de projetos e pesquisa realizadas durante o período de 12 meses de implantação. Considera-se que o conhecimento sobre os mesmos possam servir como motivação para novas contribuições atrelada as outras comunidades que estejam abertas para novas trocas de saberes.

ISSN: 2448-0495

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

ZUIN, Luís. F. S; ZUIN, Poliana. B. **Produção de alimentos tradicionais: contribuindo para o Desenvolvimento local/regional e dos pequenos produtores rurais.** Revista brasileira de gestão De desenvolvimento regional, São Paulo, v 04, nº 1, p 110-127, jan./abr. 2008.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

PINTO, Deborah M; PEREIRA, Gino; LIMA, Anna Erika.**Tecendo Redes: formando uma COM- VIDA na Serra do Evaristo**. Extensão em ação, Fortaleza, V. 2, n. 7,73-85 Jul/Dez 2014.

Revista Escola Pública. Diversidade. ed. 41, 2014**.** Disponível em: <**http://revistaescolapublica.com.br/textos/41/ensino-da-cultura-afro-e-indigena-330283-1.asp** > acesso em: 30 de Julho de 2015.

Sistema Eletrônico De Administração De Conferências Do IFB, III Fórum Distrital De Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva. Disponivel em: < **http://ocs.ifb.edu.br/index.php/iiiforumepti/iiiforumepti/paper/view/129** > acesso em 30 de Julho de 2015.

Scielo. Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula. Disponivel em: <**http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010133002010000200005&script=sci_arttext**> acesso em: 02 de Agosto de 2015.

Sistema Eletrônico De Administração De Conferências Do IFB, III Fórum Distrital De Educação Profissional E Tecnológica Inclusiva. O Estabelecimento De Processos Reflexivos Sobre Etnicidade No Contexto Indígena E Afro-Brasileiro A Partir Do Neabi-Campus Rio Grande. Disponivel em: <**http://ocs.ifb.edu.br/index.php/iiiforumepti/iiiforumepti/paper/view/174**> acesso em: 02 de Agosto de 2015.

Escola da Vila. Trabalho de campo: aprendizagem além dos muros da escola. Disponivel em: <**http://www.escoladavila.com.br/blog/?p=4662**> acesso em: 03 de Agosto de 2015.

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

POLÍTICAS PÚBLICAS E AFIRMATIVAS: INCIATIVAS DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NA EDUCAÇÃO PARA O AVANÇO DA IGUALDADE RACIAL NO CARIRI CEARENSE

Cícero Erivaldo de Lima[351]
Geovane Tavares de Santana [352]
Ana Célia Henrique da Silva[353]

RESUMO:

Este trabalho busca avaliar as ações afirmativas no Cariri cearense nos últimos 14 anos, tendo em vista o avanço dos movimentos sociais na organização de atividades, nas reinvindicações de oportunidades igualitárias, envolvendo grupos de professores, estudantes universitários, quilombolas, religiosos e profissionais liberais. A pesquisa utiliza o método oral e bibliográfico produzido através dos registros históricos nas instituições, observando as conquistas no campo educacional e intelectual dos seus membros nos Programas de Pós-graduação, através de ações afirmativas como no Programa Internacional de Bolsas de Pós-graduação da Fundação Ford, nos cargos de comando, na política de cotas raciais nas universidades, bem como observar ainda os grupos de pesquisa e estudo dos movimentos sociais com atuação no Cariri. Durante o período analisado foi observado, preliminarmente como resultados, uma maior atenção à legislação educacional brasileira, no tocante à necessidade de se desfazer dos equívocos que deturpam as culturas de origem africana e indígena, refletindo as atividades desenvolvidas no âmbito local, assim como fora estabelecido nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional e na Constituição Brasileira, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania.

Palavras-chaves: ações afirmativas - movimentos sociais - educação

[351]Mestre em Geografia pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Especialista em História do Brasil e graduado em Geografia pela Universidade Regional do Cariri – URCA. Professor Técnico-pedagógico em Geografia da SME – Crato. ciceroerivaldo1@gmail.com
[352]Especialista em História do Brasil pela Faculdade de Juazeiro do Norte – FJN. Graduado em História pela Universidade Regional do Cariri – URCA. Professor Técnico-pedagógico em História da SME – Crato, jmgeo2013@gmail.com
[353]Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira e Africana de Língua Portuguesa e graduada em Letras pela Universidade Regional do Cariri – URCA. Professora Técnica-pedagógica em Língua Portuguesa e Arte da SME – Crato. anacelia295@hotmail.com

ISSN: 2448-0495

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como foco analisar as ações afirmativas desenvolvidas através do Programa Bolsas da Fundação Ford e as políticas públicas no Cariri Cearense. Busca também avaliar os avanços da aplicação da legislação educacional, tendo como referência a Lei 10. 639 e a Lei 11. 645, identificando as ações e as mobilizações do movimento social e negro nas comunidades quilombolas e as estratégias de resistências relacionadas ao trabalho e melhoria das condições de vida, como no Programa por um Milhão de Cisternas P1MC desenvolvido pela Articulação do Semiárido Brasileiro - ASA.

A metodologia apresentada não é de toda estranha à pesquisa oral, que há muito desenvolve as estratégias de observação e de entrevistas na condução do trabalho, no debate teórico para caracterizar o estudo das políticas públicas e as ações afirmativas no Cariri Carirense. Neste trabalho, optou-se pela a teoria social de Marx, tendo em vista a influência recebida por setores das organizações sociais e do movimento negro. Foram levadas em consideração as reivindicações conquistadas, fruto do movimento social negro, que historicamente resistiu às pressões do racismo e da desigualdade econômica.

POLÍTICAS PÚBLICAS E O MOVIMENTO NEGRO NA REGIÃO DO CARIRI

O conjunto das diversas intervenções de emancipação social da população negligenciada do Brasil, em especial ao povo negro foi de um todo discutido, pelo movimento social. Trata-se das demandadas que, ao longo dos anos, eram pautas das reivindicações em manifestações do movimento social negro, nos debates calorosos que discutia a conquista das políticas públicas e afirmativas como forma de reparação à invisibilidade sofrida durante séculos.

Uma das demandas que podemos abrir uma discussão é a garantia pelo direto à educação, que representa o desenvolvimento de qualquer nação, assinalado ao aspecto pleno dos diversos níveis de ascensão para o povo negro.

Movimentos como o Grupo de Valorização Negra do Cariri – GRUNEC, foi criado em 2001 por professores, estudantes universitários, religiosos e profissionais liberais, com objetivos dentre os quais visa garantir ao povo negro o direito de preservar e difundir sua história e sua cultura, no montante às suas particularidades e não apenas em linhas gerais ou levando em conta apenas o que for resultante de misturas, como é tão colocado na sociedade brasileira. E para estes

ISSN: 2448-0495

militantes negros, a educação é a principal ferramenta nesse processo de valorização desses elementos e nos embates pela garantia dos direitos dos afrodescendentes e no combate à discriminação.

Como uma forte ação afirmativa do Estado brasileiro e tida como um grande avanço alcançado no Brasil, a criação da Lei 10.639, em 2003, torna obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro brasileira nos estabelecimentos de ensino básico.Esta política pública visa emancipar, legitimar e reconhecer o importante papel social do negro na construção e formação do povo brasileiro.

O movimento negro na região do Cariri avançou consideravelmente na reivindicação da execução dessa lei, dando ênfase aos municípios com suas secretarias de educação, articulando também com a Procuradoria da República local, onde buscava refletir em torno de uma sucinta análise da aplicação da lei descrita acima, através de seminários regionais convocados para discussão dessa temática, a respeito da relevância da aplicação e das suas principais implicações e que, segundo o movimento, a aplicação nos municípios em sua maioria era inadequada ou até mesmo ausente, tanto no nível das escolas e das secretarias municipais de educação mas, sobretudo, no Cariri como um todo.

A análise dos relatórios enviados à Procuradoria da República e encaminhado para os membros do GRUNEC resultou na descrição das opiniões e discussões dos seus componentes ligados a áreas do conhecimento como Pedagogia, História, Letras e Geografia, que atuam em movimentos sociais negros e que não desejam emitir juízos depreciativos, pejorativos, extremistas ou radicais, mas buscar uma compreensão objetiva da problemática e de sua importância. Devido a essa situação histórica desgastante, a sociedade civil se organizou onde se destacam pessoas, organizações e movimentos sociais buscando repaginar essa história, com um novo olhar. Ser ‘o porta voz’ da indignação de um povo, e sinais de mudança desse estereótipo.

Até este ponto, o escrito tem-se detido em apresentar informações que envolvem a problemática da luta dos grupos afrodescendentes pela garantia de seus direitos de um modo mais geral. Convém agora analisar os pontos chave do referido trabalho: a aplicação da Lei 10.639 e suas implicações no contexto das lutas contra a discriminação, o preconceito e o direito ao reconhecimento dos saberes dos grupos afrodescendentes e à identidade própria dos mesmos.

A dita lei, em seu texto torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todas as disciplinas do currículo escolar, em especial, nas disciplinas de Artes, Literatura e História. A aprovação desta lei configura-se como um passo importante contra o

ISSN: 2448-0495

estigma da discriminação contra os negros, opinião essa que é de fato compartilhada por vários militantes dos movimentos negros. Cícera Nunes aborda um pouco sobre a importância da lei.

> Por outro lado, reconhecemos que a referida lei representa uma grande conquista e fortalece a discussão acerca da importância e da necessidade da tomada de iniciativas por parte dos municípios, estados e governos federal, para que ofereçam as condições necessárias para a contemplação, em âmbito escolar, da valorização e reconhecimento da história e cultura africanas e afro-brasileiras. (NUNES, 2013, p. 7)

No entender dos que ocupam a frente do combate ao racismo, a educação se apresenta como uma das principais armas a serem empregadas nesse processo. Os valores que devem ser previamente ensinados para as crianças no ambiente familiar são reforçados na escola, onde os membros da comunidade escolar atuam garantindo esse reforço. O papel principal da escola é a transferência de saberes práticos e técnicos necessários às pessoas, para que estas possam inserir-se da melhor forma na sociedade, mas também transmitir e reforçar valores morais e éticos, essenciais para uma vida social equilibrada e satisfatória.

Nesse sentido, a escola também deve atuar como mecanismo de inclusão, permitindo que todos os componentes da sociedade tenham acesso à educação de qualidade. A educação como meio de inclusão é um dos cernes das reinvindicações dos ativistas da negritude, mas para estes a educação também deve atuar como um meio de reconhecimento de identidade.

Os grupos negros reivindicam que a educação coloque o negro como sujeito atuante da história e que a mesma se faça valer como processo de reafirmação da chamada "identidade étnica como um direito da pessoa humana". (NUNES, 2013, p. 8). A partir disso, percebe-se que no entendimento dos intelectuais ligados à questão dos direitos dos grupos afro, a educação atuará despertando nas pessoas a ideia de ser afro-brasileiro e de se expressar como tal por meio de um maior entendimento da riqueza da história e da cultura dos povos africanos e de sua contribuição para a construção da história e da cultura brasileira e cearense.

Na avaliação de vários membros dos grupos negros que lidam direta ou indiretamente com a educação, embora a dita lei de fato se converta em um avanço de suma importância, existem graves complicações no que se refere a sua aplicação.

Para tornar a abordagem deste ponto mais simples, o foco se dará em torno do que são consideradas pelos mesmos intelectuais as complicações mais relevantes.

1. A sanção da Lei 10.639 não ocorreu a partir da livre iniciativa do poder público, mas foi o resultado da luta dos movimentos pró-direitos dos negros e se tornou uma marca dessa

ISSN: 2448-0495

luta. Neuton Damásio Pereira enfatiza bem tal questão, quando coloca que a lei então surge como movimento de resistência, contestação e embate dos negros contra as ações que tentam invisibilizá-lo dentro da sociedade brasileira, diminuindo ou tirando a importância da cultura negra para a formação do que somos hoje.

Por então se tratar do resultado dos esforços e das pressões dos ativistas negros e simpatizantes, a aplicação da lei não conta com engajamento apropriado dos representantes das esferas municipal, estadual e federal.

2. De acordo com os especialistas negros em educação, a escola ainda encontra-se em patamares de pensamentos, estratagemas e proposições equivocadas ou ainda mais grave, de ausência de tais elementos, no que é referido à inclusão deste campo de ensino, provocando uma ausência no interior do espaço escolar do reconhecimento das diversidades. Ana Beatriz Sousa Gomes evidencia uma posição a esse respeito. A mesma expõe que

> "Uma vez que faz parte das responsabilidades da educação escolar a promoção da cidadania, e estando incluso neste o respeito à diversidade etnocultural, diversos autores; criticam a educação escolar por não fazer o reconhecimento das diferenças individuais e coletivas e de não trabalhar o respeito a tais diversidades e, deste modo, contribuir para mutilar o patrimônio cultural do negro e da sociedade brasileira" (GOMES, 2004, p. 1).

3. Os educadores brasileiros ainda estão atrelados a uma formação fortemente ligada ao legado eurocêntrico. Algumas variações desta perspectiva se prendem a abordagem do conjunto de saberes de matriz indígena e cabocla, o que inviabiliza uma possibilidade de compreender a amplitude da historicidade do continente africano. Sobre este ponto, Nunes afirma que aos educadores cabe comprometer-se com uma concepção democrática de educação, rompendo com o legado eurocêntrico que tem se colocado como um obstáculo para a verdadeira compreensão da realidade histórica do continente africano. (NUNES, 2013, p. 9);

4. A literatura utilizada nas escolas ainda é elaborada colocando como cerne de suas abordagens o conteúdo sobre a história e cultura da Europa, acompanhado da história dos Estados Unidos e a do Brasil. A abordagem da história africana nos LD's se resume a menção de características gerais de alguns povos da África. Nos conteúdos de História do Brasil e dos Estados Unidos, a abordagem feita sobre o negro é demasiadamente sucinta, se restringindo muito mais à questão da escravidão, retratando-o numa posição subalterna, sempre exercendo funções consideradas penosas e vergonhosas. Com relação a essa visão do negro em condição inferior, percebe-se que:

ISSN: 2448-0495

> "[...] a não representação de personagens negros na sociedade descrita nos livros; a representação do negro em situação inferior à do branco; o tratamento da personagem negra com postura de desprezo; a visão do negro como alguém digno de piedade; o enfoque da raça branca como sendo a mais bela e a de mais poderosa inteligência" (ROSEMBERG, 2003, p. 133).

Na realidade cearense, os LD's permeiam seu conteúdo na ideia de que houve uma preponderância da mistura do elemento nativo com o português como a pedra fundamental da formação do Ceará. O principal símbolo desse posicionamento é, com certeza, o romance Iracema, de José de Alencar. Silviana Fernandes Mariz, doutora em Educação e mestre História Social, pondera sobre isso. A mesma diz:

> "[...] na ocasião das comemorações do aniversário de 280 anos da cidade de Fortaleza, a Prefeitura lançou uma cartilha dedicada aos estudantes da rede municipal, como material didático de apoio aos professores da área de Ciências Humanas do Ensino Fundamental [...]
>
> [...] A cartilha é emblemática por sintetizar a visão harmoniosa em que nativos e invasores são situados, pelo autor, na condição de confrades: por um lado, confirmando enquanto verdadeiro tal pressuposto e por outro, temperando ainda mais acentuadamente o ponto de vista do escritor cearense José de Alencar, que à época da publicação do romance Iracema, assume em seu discurso literário a ideia fundante da civilização brasileira e cearense (principalmente) a partir da mescla exclusiva do elemento nativo com o colonizador europeu." (MARIZ, 2011, p. 308)

Os componentes destes grupos fazem duras críticas a esta situação e intensificam ainda mais a exigência de medidas que revertam esse quadro.

Cunha Júnior (2013, p. 17) afirma que "a lei não é cumprida e no não cumprimento aparecem diversas desculpas. A ausência de preparo dos professores é uma delas, sem, contudo que esteja existindo uma real procura por este preparo." O autor coloca que o problema não é apenas a inexistência de formação de professores, mas a própria indisposição dos mesmos para procurar essa formação.

Atribuem também a culpa da ineficiência do cumprimento da legislação ao sistema educacional, em todos os seus componentes, (desde as instâncias governamentais superiores que vertem sobre educação, até os professores) considerando-o um sistema falho no diz respeito a considerar a história e cultura negras. Apontam, porém, a escola e os professores como os principais responsáveis por executar esta tarefa: garantir a aplicação da lei e a atuação como mecanismo de difusão de discursos mais justos sobre os negros e sobre o papel destes na construção da sociedade brasileira.

ISSN: 2448-0495

Outra atuação do movimento negro da região foi o acompanhamento às comunidades rurais quilombolas em nível de microrregião, iniciado com parceria com outras ONG's, com relevante impacto dos programas de políticas públicas com a construção de cisternas de placas - Água pra Beber- na sua missão de descentralização de uma garantia da constituição federal. Conforme ANJOS, (2008, p. 16) "A água não é somente uma herança dos nossos predecessores; ela é, sobretudo, um empréstimo aos nossos sucessores. Sua proteção constitui uma necessidade vital, assim como uma obrigação moral do homem para com as gerações presentes e futuras".

Assim, as comunidades rurais remanescente de quilombo, na sua maioria são isoladas, longes de nascentes e áreas irrigadas, dificultando o uso, no dia a dia, de água potável. O P1MC possibilitou a melhoria da qualidade de vida dessas comunidades, reanimada pela mobilização através de encontro para gerenciar os recursos hídricos existentes e apresentar possibilidades de trabalhos de permanência no Semiárido brasileiro, através de diversas práticas e tecnologias sociais idealizadas pelas próprias famílias e pelo movimento social.

O PROGRAMA INTERNACIONAL DE BOLSAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA FUNDAÇÃO FORD (IFP)

Com início em 2001, o Programa Internacional de Bolsas de Pós- Graduação da Fundação Ford (IFP) tinha como objetivo apoiar as lideranças locais, para a Pós-graduação em Mestrado e Doutorado. No tocante à maioria das vagas, eram destinadas aos candidatos negros e indígenas oriundos do Norte e do Nordeste.

O Programa IFP foi lançado, no Brasil, num contexto bastante peculiar quando comparado ao cenário dos parceiros internacionais: intenso debate sobre ação afirmativa no ensino superior (graduação); Pós-Graduação brasileira institucionalizada, em expansão e adotando procedimentos de seleção e avaliação formalizados. Porém, os desafios de um sistema de Pós-Graduação que também privilegia segmentos sociais identificados com as elites nacionais, sejam elas econômicas, regionais ou étnico-raciais. Essas características contextuais orientaram a adequação do *design* e dos recursos na implementação do Programa no Brasil, inclusive a publicação de Série de coletâneas de autoria de bolsistas brasileiros/as egressos/as do IFP.

O Programa IFP realizou, no Brasil, entre 2002 e 2009, oito seleções para bolsas de mestrado e doutorado. A cada ano, o IFP ofereceu em torno de 40 bolsas de mestrado (até 24 meses) e doutorado (até 36 meses), preferencialmente para negros/as e indígenas, nascidos/as nas

ISSN: 2448-0495

regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste e que provêm de famílias que tiveram poucas oportunidades econômicas e educacionais. Tais segmentos sociais são os que apresentam os piores indicadores de acesso à Pós-Graduação.Inscrição na seleção. No início do segundo trimestre civil de cada ano, entre 2002 e 2009, foram abertas, durante um período de três meses, inscrições para a seleção anual. Os documentos solicitados para postular uma candidatura ao Programa, e que incluíam, entre outros, um Formulário para Candidatura e a apresentação de um pré-projeto de pesquisa, procuravam coletar informações sobre: atributos adscritos visando caracterizar o pertencimento do/a candidato/a aos grupos-alvo; potencial/mérito acadêmico, de liderança e de compromisso social.

Inexistia, nessa nação, políticas afirmativas para o povo negro e indígena, de cotas nas universidades e nos concursos públicos que podem ser apontados para justificar a grande relevância das discussões em torno da história e da cultura africana e afro brasileira e da defesa de seu ensino como forma de defender o direito dos grupos afrodescendentes, de preservar as características específicas de seus saberes, garantindo com isso, a igualdade de direitos e combatendo a discriminação contra os negros, especificamente nessas regiões.

No espaço de atuação no Cariri cearense, a pioneira a ser beneficiada nesse programa de ação afirmativa foi a coordenadora fundadora do GRUNEC, Risomar Alves dos Santos, professora Assistente da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, formada em Pedagogia. Obteve seu título de doutora junto ao Programa de Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Sua tese de doutorado foi desenvolvida junto ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação da PUC – SP. Suas áreas de interesse e atuação estavam relacionadas à Educação, Sociologia, Psicologia da Educação e formação de professores. Sua última publicação intitula-se “O papel da educação na prevenção do racismo e da intolerância”, publicada nos Anais de Seminários Regionais Preparatórios para a III Conferência Mundial contra o racismo, discriminação, xenofobia e intolerância correlata, em 2001. Foi bolsista IFP - turma 2002.

Em 2009 foi contemplado com a bolsa de Mestrado da Fundação Ford o Professor membro fundador do GRUNEC, Cícero Erivaldo de Lima, pela Universidade Federal do Ceará – UFC, onde pesquisou e defendeu a dissertação intitulada: “Agricultura Camponesa, PRONAF e as iniciativas Agroecológicas no Município do Crato”.

Em 2010, último ano do Programa Bolsa, o contemplado foiRidalvo Felix de Araújo, membro do GRUNEC. Seu projeto de dissertação intitula-se "Não é todo cantor que canta coco

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

do jeito que eu canto: os cocos da Umbanda na terra do Padre Cícero". Suas principais áreas de interesse e atuação relacionam-se à Literatura Oral, cultura popular e memória, religiosidade. Bolsista IFP – turma 2010.

Paralelo à concessão das bolsas da Fundação Ford houve uma crescente atuação da professora Cícera Nunes, que militou também no GRUNEC. Conquistando a titularidade de Mestre e Doutora pela Universidade Federal do Ceará – UFC na Pós-Graduação em Educação e posterior aprovação como Professora Adjunta da Universidade Regional do Cariri – URCA no curso de Pedagogia, liderando importantes pesquisas no Núcleo de Estudo em Educação, Gênero e Relações Étnico-Racial – NEGRER e Coordenando importantes eventos na região relacionados à temática Afrobrasileira.

Por fim, o professor Reginaldo Ferreira Domingos, que desenvolve um trabalho em conjunto com a professora Cícera Nunes, com relevantes atividades. Fez mestrado e cursa atualmente doutorado pela Universidade Federal do Ceará – UFC na Pós-Graduação em Educação. Militou e esteve na coordenação do GRUNEC durante significativo período.

Essas lideranças, portanto, são mestres/as e doutores/as que dirigiram seus olhares sobre a complexidade de temas referentes às relações raciais: mestres/as e doutores/as que compartilham do projeto de construção de um Brasil mais justo, igualitário e sustentável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o período analisado foi observado, preliminarmente como resultados, uma maior atenção à legislação educacional brasileira, no tocante à necessidade de se desfazer dos equívocos que deturpam as culturas de origem africana e indígena, refletindo as atividades desenvolvidas no âmbito local, assim como fora estabelecido nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional e na Constituição Brasileira, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania das considerações feitas a partir da perspectiva dos militantes dos movimentos negros quanto ao que é relacionado à educação, com enfoque para a aplicação da Lei 10.639/03 é possível chegar a algumas conclusões relevantes.

Apesar da relevância da aprovação da referida lei para o processo de valorização dos afrodescendentes no Brasil, a legislação de fato ainda não tem sido devidamente cumprida, sendo tal situação de responsabilidade de todos os envolvidos e em todos os sentidos.

ISSN: 2448-0495

Compete ao Estado garantir condições adequadas para que as instituições de ensino possam cumprir com o que determina a legislação e fiscalizar o trabalho das mesmas, determinando se estas cumprem devidamente com as atribuições da dita lei.

Ao mercado editorial brasileiro, caberia rever o que é pertinente estar contido nos livros didáticos no que diz respeito aos elementos da história e da cultura dos africanos e dos afrodescendentes. Os envolvidos nesse mercado editorial podem atuar em parceria com estudiosos versados no assunto, inclusive com os que compõem os movimentos sociais ligados à causa dos negros, não apenas no trabalho de elaboração dos conteúdos a serem publicados nos livros, mas também na revisão destes conteúdos e conjuntamente com os comitês governamentais que também são responsáveis por estas revisões.

Às instituições de ensino competem rever suas práticas pedagógicas naquilo que verte sobre o tratamento às questões como a diversidade e a igualdade, e determinar se estas estão enquadradas no que é essencial para contemplar estas temáticas e exigir, das esferas superiores, os insumos necessários para que tal tarefa seja devidamente cumprida. Se as práticas não convergem para o que é necessário, compete criar planos de ação adequados a cada realidade, para abordar estas e outras questões, de modo que os alunos possam compreendê-las da forma mais plena possível, atuando com os professores, e que estes sejam capazes de exercer suas funções com estímulo e empenho. Se estas práticas estão se adequando ao que é exigido, compete às instituições garantir que esta adequação não apenas se mantenha, mas progrida ainda mais.

Aos professores, compete rever suas práticas individuais em sala de aula e conferir se são de fato condizentes com o que é necessário para levar a cabo a tarefa de cumprir a lei. Se suas práticas não estiverem enquadradas da forma apropriada, cabe aos mesmos pensar em conjunto com os gestores e uns com os outros, estratégias e práticas que permitam que esta difusão de saberes seja feita de modo eficiente, sempre de acordo como a realidade vivida pelos alunos.

Mais uma atribuição deve ser aqui especificada: diversos integrantes dos movimentos sociais negros, através de suas opiniões e ações têm contribuído de forma significativa para a valorização dos afrodescendentes no Brasil. Mas é importante alertar para o risco de radicalismos e injustiças nos discursos e nas afirmações. É impossível que em todo o sistema educacional brasileiro, não tenham ocorrido ações eficientes, que não sejam apenas de iniciativa de militantes negros, no sentido de promover a contemplação dos saberes dos negros de forma justa e adequada. É preciso evitar generalizações nesse sentido, pois as mesmas podem resultar em tratamentos

ISSN: 2448-0495

equivocados diante de práticas e condutas corretas, desvirtuando assim a luta por justiça e igualdade para os negros.

Todos essas atribuições devem atuar conjuntamente de forma a proporcionar avanços reais no processo educacional, no montante aos conteúdos referentes à historicidade e culturalidade dos afrodescendentes e consequentemente desempenhar uma outra importante tarefa do processo educacional: a promoção da igualdade e garantia do direito a cidadania a todos os indivíduos de uma sociedade.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Adeodata Maria dos. SANTOS, Francineth Pereira dos. PLATEN, Maria Anna.

BRASIL. **Estatuto da igualdade racial** [recurso eletrônico]: Lei nº 12.228, de 20 de julho de 2010, e legislação correlata. 3. Ed., Série legislação, nº 115, Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 120 p. 2014.

BROCHARDT, Viviane. MARINHO, Bia. NUNES, Walter. **Uma aula diferente** – aprendendo sobre água na cisterna. Série publicações da ASA. Fortaleza – CE, 2008.

CENSO. **População no Brasil**. 2010 Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/dtas/populacao/populacao_no_brasil.html>. Acesso em: 28 out. 2014.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. **Afrodescendência, Pluriculturalismo e Educação In: Pluralidade Cultural** – A Diversidade na Educação Democrática. Pátio Revista Pedagógica: Porto Alegre, Ed. Artes Médicas nº06, agosto/outubro de 1998.

_____. Conversa com os educadores sobre as africanidades e afrodescendência. In: **ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA NO CEARÁ: FORMAÇÃO DE PROFESSORES** – 10 ANOS DA LEI 10.639/2003, 5, 2013, Crato. Anais... Fortaleza: Gráfica LCR, 2013, pag. 11-22.

DIEGUES JR, Manuel. **Etnias e Culturas no Brasil**. R. Janeiro: Bibliex, 1980.

ISSN: 2448-0495

GOMES, Ana Beatriz Sousa. **Movimento negro, política educacional e escola: o engajamento dos educadores**. 2004. 6 pag. Notas de aula.

HARAWAY, Donna J. **Raça**: doadores universais numa cultura de vampiros. In: Modest_Witness@Second_Millennium.FemaleMan©_Meets_Oncomouse™. New York; London: Routledge, p. 01-46, 1997. [Tradução livre de Sandra Maria da Mata Azerêdo]

HOOKER, Juliet. **Inclusão indígena e exclusão dos afrodescendentes na América Latina**. Tempo Social, revista de sociologia da USP: São Paulo, v. 18, nº 2, pag. 89-111, novembro de 2006 [Traduzido por Alexandre Masella]

LUCIANE W. **A Discriminação Racial presente em Livros Didáticos e sua Influência na Formação da Identidade dos Alunos**. Revista Urutágua, DCS/UEM, Maringá, nº 16, pag. 47-54, ago. 2008.

MARIZ, Silviana Fernandes. **Discursos em campo**: Moacyr Versus Zumbi ou quem é o quê no Ceará. História & Ensino: Londrina, v. 2, nº 17, p. 307-325, jul./dez. 2011.

MDS – Ministério de Desenvolvimento Social e Combate a Fome. **Cisternas** Publicações Temáticas do MDS. Brasília – DF.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia.** Cadernos PENESB, UFF, Niterói, nº 5, p. 15-34, 2004.

_____. **Negritude**: usos e sentidos. São Paulo: Ática, 1986. 88 p.

NETO, Cicinato Ferreira. **Indígenas e Negros no Vale do Jaguaribe**: entre o cativeiro e a liberdade. In: SEMINÁRIO HISTÓRIA, CULTURA E IDENTIDADE INDIGENA, NEGRA E AFRO-BRASILEIRA, 1, 2011, Morada Nova, Anais eletrônicos... Fortaleza: APEOC. Disponível em: www.apeoc.org.br/extra/.../Indigenas_e_Negros_no_Vale_Jaguaribe.pdf. Acesso em 22 out. 2014.

NUNES, Cícera. A Lei Nº 10.639 – Sobre História Africana e Afro-brasileira e sua importância. In: **ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA NO CEARÁ: FORMAÇÃO DE**

ISSN: 2448-0495

PROFESSORES – 10 ANOS DA LEI 10.639/2003, 5, 2013, Crato. Anais... Fortaleza: Gráfica LCR, 2013, pag. 7-10.

PEREIRA, Neuton Damásio. **A Lei 10639/03 e o combate ao racismo no espaço escolar**. 2008. 19 pag. Notas de aula.

PINSKY, Jaime. **A escravidão no Brasil**. 21ª ed. São Paulo: Contexto, 2011.

REIS, FW. **Mercado e Utopia** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2009. Disponível em :SciELO Books <http://books.scielo.org>. Acessado em 21 out 2014.

ROSEMBERG, Fluvia; BAZILLI, Chirley& SILVA, Vinícius Baptista da.**Racismo nos livros didáticos brasileiros e seu combate**: uma revisão da literatura. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, nº 1, p. 125-146, jan/jun de 2003.

SOUSA, Patrício Pereira Alves de. **Raça, etnia e negritude: aportes teórico-conceituais para debates etnogeográficos**. Ateliê Geográfico, revista eletrônica. UFG – IESA, Goiânia, v. 4, nº 3, pag. 18-45, ago 2010.

SOUZA, Jessé. **Democracia racial e multiculturalismo**: a ambivalente singularidade cultural brasileira, Revista Estudos Afro-Asiáticos: IUPERJ, Rio de Janeiro, nº 38, pag.135-155, dezembro de 2000.

SANTOS, Neto. (Orgs.) **Gerenciamento dos Recursos Hídricos**: Aliança com a Mãe Natureza. Cebi, São Leopoldo – RS, 2008.

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

COTAS RACIAIS NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS: MÉRITO OU DEMÉRITO?

Germana Elisa Santos Rocha – UECE
germanaelisa@yahoo.com.br
Francisco Armando Vidal – UECE
armandovidal26@hotmail.com

RESUMO:

Trata-se de uma reflexão acerca das políticas públicas de caráter étnico-racial no Brasil, destacando alguns aspectos concernentes às cotas raciais em universidades públicas. Busca-se compreender a participação do negro na formação da identidade nacional, bem como a origem do estigma a que estes são submetidos ao longo dos séculos no país. Desde a colonização, o regime escravocrata segrega a população negra, restringindo-lhes direitos e oportunidades em relação aos brancos. Com a abolição, a realidade não se revelou tão animadora. Verifica-se na sociedade brasileira atual que o problema subsiste e que a distância entre brancos e negros permanece quase abismal. Alguns dados da Síntese de Indicadores Sociais, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas em 2010, demonstram isto. Defende-se, então, que a implementação de cotas raciais em universidades públicas contribui para a democratização do acesso ao ensino superior e, consequentemente, para o início de uma real transformação social no Brasil.

Palavras-chave: Etnia; raça; ações afirmativas; igualdade; educação.

ISSN: 2448-0495

INTRODUÇÃO

Vários grupos minoritários não dispõem de condições de exercer plenamente seus direitos como cidadão. É o caso da população negra, que sofre com o passado de injustiças durante séculos de escravidão e que perduraram mesmo após a abolição.

A população negra hoje no Brasil, de forma geral, continua enfrentando dificuldades de inclusão social, pois, além de constituir majoritariamente a camada de menor poder aquisitivo, apresenta reduzidas possibilidades de mobilidade econômica, redefinindo o preconceito racial na sociedade moderna, que por sua vez advém de uma série de fatores que perpassam aspectos de ordem psicológica, sociológica, política, jurídica, entre outras inúmeras nuances que envolvem essa questão destaca-se a violência. Nesse sentido, é necessário discutir amplamente sobre este aspecto que repercute tanto na sociedade brasileira quanto no âmbito internacional.

A mídia veicula intensamente diversas situações violentas, tais como: assaltos, sequestros, estupros, homicídios e uma série de crimes que ganham dimensões variadas do ponto de vista social, as quais, em análises sistêmicas e reflexivas, podem-se relacionar com a desigualdade social.

Observa-se que os dados de ocorrência da criminalidade acentuam-se proporcionalmente em relação aos indicadores de iniquidade socioeconômica. Paralelamente, crescem também o uso e o tráfico de drogas, bem como a ocupação desordenada do espaço urbano. A partir destes, outros fatores interferem para o agravamento dessa realidade: a insuficiência do Poder Público na garantia dos direitos coletivos tais como o acesso precário à educação de qualidade, saúde, habitação, entre outros que retratam o modelo de apropriação desigual dos bens e serviços da sociedade em vigor.

Além da perda de bens materiais e de vidas com o crime em si, os custos econômicos e sociais que estão atrelados à violência são tão significativos que causam não apenas impactos sobre o sistema de Segurança Pública, mas incide diretamente sobre a qualidade de vida das pessoas. Disso resultam patologias psicológicas, fobias sociais, distanciamento nos inter-relacionamentos e acirramento de processos de discriminação racial, de classes e intolerância das mais variadas ordens.

Enquanto o Governo tem investido no combate à violência através da construção e manutenção de entidades de detenção, presídios e casas de recuperação juvenil, confirma-se que isso isoladamente não tem sido suficiente para resolver efetivamente estes problemas.

ISSN: 2448-0495

O que geralmente ocorre é que os agentes do crime são vistos desconectados do contexto no qual estão inseridos. A eles é creditada toda a responsabilização moral de seus atos ilícitos e a eles devem ser aplicadas as reprimendas que lhes cabem.

Dissociado de medidas preventivas, o combate à violência torna-se um empreendimento sem muita fecundidade. Urge que sejam estudados meios de se conciliar esses dois processos para que o Brasil avance na sua consolidação democrática.

Em linhas gerais, não se pode esquecer que o comportamento criminoso não pertence ao indivíduo que o comete como um mero de conduta. Dessa maneira, há que se admitir que nada de conclusivo pode ser estabelecido na correlação entre pobreza e criminalidade. Porém, o escasso aparato estatal nas regiões menos favorecidas economicamente contribui para os altos índices de violência e desagregação social.

Nesse viés, investir na democratização da educação pode ser considerado o caminho mais efetivo, uma vez que isto contribuiria para a qualificação de um grupo social vulnerável como os negros, que historicamente não tiveram acesso à realização de seus ideais e o exercício pleno de sua cidadania. Isso se aproxima muito da dignidade da pessoa humana de que trata o regime democrático de direito que pretendemos viver, servindo de contraponto as taxas de criminalidade hoje observadas.

Pretende-se contribuir para o debate em questão, refletindo até que ponto uma discriminação positiva de direitos seria de fato compensatória no que tange as distorções sociais em longo prazo. O ponto fulcral é ponderar se as cotas raciais favorecem ou não a democratização da Educação e a concretização do exercício pleno por todos os cidadãos brasileiros, sem distinções étnicas, raciais, sociais, religiosas, ou de qualquer outra ordem.

LEGADO DESIGUAL

Segundo dados da Síntese de indicadores sociais (SIS) edição 2014, divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2004/2013, a média de anos de estudo das pessoas acima de 25 anos entre negros e pardos é inferior a de brancos (5,2 e 7,3 anos, respectivamente).

A taxa de analfabetismo de pessoas acima de 15 anos revela também que pretos e pardos somam 11,5% em 2013, o que representa uma queda em relação a 2004, quando o percentual era

ISSN: 2448-0495

de 16,3%, o que não se aproxima dos números referentes aos que se autodeclararam brancos: 7,2% em 2004 e 5,2% em 2013.

Tratando-se de distorção idade-série, a proporção merece atenção: o perfil é dos estudantes com atraso no ensino fundamental era formado, na maior parte, por homens, residentes em área rural e negros.

Considerando-se o pensamento de que:

> A educação é um bem coletivo essencial para a promoção da cidadania e apresenta um visível impacto nas condições gerais de vida da população, o que torna cada vez mais imprescindível para a inserção social plena. Além disso, a educação é reconhecidamente a principal mediadora de oportunidades existentes nas sociedades democráticas, participando de forma inequívoca na determinação dos rendimentos do trabalho e da mobilidade social. Nesse sentido, a elevação do nível educacional da população e a maior igualdade no acesso à educação de qualidade devem ser objetivos prioritários da sociedade. (IBGE, 2014, p. 100)

É possível relacionar o nível educacional com a remuneração. Verifica-se que os rendimentos das pessoas mais escolarizadas foi registrado como 2,3 vezes a mais do que o rendimento médio das que estudaram apenas 4 anos (IBGE, 2014, p. 134). Neste caso, mais uma vez pretos e pardos teriam desvantagens, uma vez que, como foi citado, os indicadores demonstram que têm menos tempo de escolarização.

Quanto à distribuição de renda, em 2013 os pretos e pardos figuravam como maioria de 75,0% entre os 10% mais pobres. Nesse caso, houve aumento em relação ao de 2004, quando essa taxa era de 72,8%. Já na parcela 1% mais rica da sociedade, em 2004 os negros eram 12,6% e em 2013 aumentaram para 14,6%.

Outro indicador relevante apresentado na mesma pesquisa do IBGE diz respeito à distribuição dos rendimentos por décimos. Os 10% menores rendimentos foram representados por 13,8% de negros e 5,5% de brancos. Na posição social inversa, ou seja, os 10% maiores rendimentos a composição foi de 15,9% de brancos e 4,8% de pretos e pardos.

As semelhanças entre a ordenação social na atualidade e a sociedade escravocrata não são casuais. Ressalta-se a importância do negro no processo de construção da identidade brasileira desde as origens até hoje. Advindos de diversas regiões da África para servir ao trabalho escravo no período colonial, os negros eram traficados em navios, desembarcados nas principais cidades para serem comercializados.

Durante trezentos e cinquenta e oito anos (1530 – 1888), o Brasil foi palco de escravidão e perseguição aos negros. Além de serem submetidos a condições aviltantes, vendidos como

ISSN: 2448-0495

mercadoria ou semoventes, não tinham direito sequer a praticar sua cultura nem sua religião. Com a Lei Áurea não foram estabelecidas políticas de inserção dessa nova parcela livre na sociedade que lhes possibilitassem alcançar real emancipação efetiva. Não foram dadas aos negros, naquela ocasião, condições de se auto-estruturar enquanto cidadãos, o que deu origem a um problema que subsiste até hoje: uma cidadania incompleta.

Foi sendo mecanicamente reproduzida, geração após geração, o modelo de senhores e escravos, de dominantes e dominados. Os padrões sociais da escravatura não se dissolveram automaticamente com a abolição. Os negros conquistaram sua independência formal, mas na realidade permanecem escravos do preconceito.

Assim, formou-se uma tradição de valorização baseada não apenas no elitismo econômico, mas também na cor da pele. Acesso a direitos básicos como moradia, saúde, lazer, educação, entre outros, tornou-se privilégio de um reduzido segmento da sociedade. Veiculou-se uma verdadeira ideologia do branqueamento, marcada por discriminação herdada do período escravocrata.

As políticas públicas representam uma evolução na discussão a respeito da garantia da dignidade da pessoa humana. Historicamente, a acepção "pessoa humana" esteve restrita a determinada parcela da sociedade – a classe dominante. A grande massa popular geralmente não teve acesso nem ao conhecimento de seus direitos tão pouco aos instrumentos que os assegurassem.

Este é um tema multidimensional que envolve questões históricas, culturais, jurídicas, políticas, econômicas, entre outros diversos e complexos fatores. No entanto, este texto não ambiciona o aprofundamento teórico em cada um desses elementos. Pretende-se aqui expor um ponto de vista panorâmico, promovendo uma apreciação sob a perspectiva sociológica baseada em dados oficiais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, em sua Síntese de Indicadores Sociais, editada em 2010, cuja seção reservada para a temática "Cor ou raça" indica informações sociodemográficas declaradas na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD - 2009.

PAPEL DAS POLÍTICAS PÚBLICAS ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL

Basicamente, no que tange às cotas raciais em âmbito local, a primeira legislação que trata desse assunto surgiu em 2001, com a reserva de 40% das vagas de universidades do Estado do Rio de Janeiro.

ISSN: 2448-0495

Chegou-se a esse ponto após anos de reivindicações do Movimento Negro, que apontou incansavelmente a necessidade de criação de políticas de ação afirmativa que estancassem o favoritismo acumulado pela classe elitista.

A partir da sua publicização, isto é, quando o problema das desigualdades raciais alcança a agenda pública e passa a ser foco de ações por parte do Estado, foi preparado o caminho para o início de um processo de reversão das injustiças étnico-sociais.

Do ponto de vista internacional, o ano de 2001 tornou-se muito significativo, pois registra a II Conferência Mundial Contra o racismo, Discriminação Racial, Xenofobia Formas Correlatas, ocorrida em Durban na África do Sul. Foi a partir de então que começou a se concretizar a idéia das cotas.

Algumas das experiências sobre cotistas pioneiras no país podem ser verificadas nas instituições: Universidade estadual do Rio de Janeiro (UERJ); Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF); Universidade do estado do Mato Grosso do Sul (UEMS); Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT); Universidade Federal da Bahia (UFBA); Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

Desde os primeiros movimentos, o mérito foi um ponto nada consensual para defensores e opositores da proposta de cotas raciais no ensino superior. Para compreender o que há subjacente no argumento sobre o "potencial prejuízo" na qualidade do ensino superior vale atentar para o fato de que o bacharelismo, enraizado ao longo de séculos, segrega a sociedade entre "os capacitados, bem preparados", e "os menos esclarecidos".

Nacionalmente, essa segregação representa uma classificação, em linhas gerais, entre brancos e negros. O Estado é, nesse contexto, um ente legitimado para redistribuir o bem precioso que se tornou o ingresso para o mundo acadêmico.

Segundo o IBGE (2010, p. 226), constata-se um aumento do número de pessoas que se autodeclaram negras na primeira década do século XXI:

Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD mostram um crescimento da proporção da população que se declara preta ou parda nos últimos dez anos: respectivamente, 5,4% e 40,0% em 1999; e 6,9% e 44,2% em 2009.

Tal reconhecimento poderia ser considerado um avanço em relação ao preconceito; mas, baseado na mesma pesquisa, o órgão traz as incongruências que dificultam o protagonismo dessa população na sociedade.

ISSN: 2448-0495

No entanto, independentemente desse possível resgate da identidade racial por parte da população de cor preta, parda ou de indígenas, a situação de desigualdade que sofrem os grupos historicamente desfavorecidos subsiste. Uma série de indicadores revela essas diferenças, dentre os quais: analfabetismo; analfabetismo funcional; acesso à educação; aspectos relacionados aos rendimentos; posição na ocupação; e arranjos familiares com maior risco de vulnerabilidade. (IBGE, 2010, p.227)

À medida que se avança o nível de escolaridade, alarga-se também a distância entre brancos e negros. O mais preocupante é que não apenas herdou-se a discriminação em relação à população negra, mas também se atualiza constantemente este comportamento para com os afro-descendentes, robustecendo os efeitos de uma estrutura social antagônica. A prática da "cordialidade racial" deixa, muitas vezes, a questão anuviada.

A hierarquização social brasileira implica uma íntima interligação entre raça e classe. As condições de produção e reprodução das desigualdades sociais se revelam no caráter estrutural dessa hierarquização, onde *status* e categorização por cor se encontram justapostas. E o que se revela como fundamento deste processo é a dicotomia branco/negro, a mesma que sustentou a ordem escravocrata durante mais de três séculos. (PRETRUCCELLI, 2007, p.119)

A respeito das ações afirmativas, as opiniões refletem as divergências da própria sociedade. De um lado estão os que se opõem à institucionalização das cotas. Estes argumentam que políticas protecionistas como a reserva de vagas reforçaria o racismo e contribuiria para acirrar a animosidade, estigmatizar o negro como inferior intelectualmente e fugir do foco da melhoria da qualidade da escola pública de nível básico. No centro de todos esses enfoques, estaria a suposta ameaça ao mérito, tão instigado pelos vestibulares brasileiros.

Para os que se posicionam favoráveis, não há como promover a isonomia sem o amparo e a intervenção de políticas públicas reparadoras. Conforme o pensamento de Piosevan (2005, p.52), por exemplo:

> Se a democracia confunde-se com a igualdade, a implementação do direito à igualdade, por sua vez, impõe tanto o desafio de eliminar toda e qualquer forma de discriminação como o desafio de promover a igualdade. Para a implementação do direito à igualdade, é decisivo que se intensifiquem e aprimorem ações em prol do alcance dessas duas metas que, por serem indissociáveis, hão de ser desenvolvidas de forma conjugada.

É para esses que herdam um passado de injustiças que se voltam as ações afirmativas de recorte racial. A reparação a que se propõem tais políticas não é meramente simbólica, ela atende a uma questão real da sociedade moderna, constatada estatisticamente.

ISSN: 2448-0495

Portanto, a intenção não é empreender uma prestação de contas, através da qual uma ínfima minoria de negros pertencentes à classe média seja beneficiada, mas defender representativamente uma etnia que se apresenta deficitária perante a sociedade, para que possa exercer sua cidadania e participar com dignidade da democracia.

Como bem afirma Piosevan (2005, p.47):

> [...] a população afro-descendente, as mulheres, as crianças e demais grupos devem ser vistos nas especificidades e peculiaridades de sua condição social. Ao lado do direito à igualdade, surge também, como direito fundamental, o direito à diferença. Importa o respeito à diferença e à diversidade, o que lhes assegura um tratamento especial.

Constitucionalmente, a idéia de igualdade entre os indivíduos é assunto que suscita intenso debate. A própria Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 5º, preceitua: "Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza".

Baseando-se nisso, alguns especialistas argumentam que todos devem receber o mesmo tratamento legal, sob pena de cometer injustiça pelo favorecimento pessoal. A imparcialidade de que fala o texto constitucional, nesse caso, refere-se a uma igualdade formal, indispensável para a objetividade das normas jurídicas. Entretanto, essa modalidade não é suficiente para estabelecer o equilíbrio entre as pessoas. Há que se considerar também a igualdade material, ou seja, a real distribuição eqüitativa de oportunidades entre pessoas desiguais. É preciso intervenção através das políticas públicas, como a forma mais eficaz de combate às deficiências pessoais de acesso aos bens fundamentais tutelados pela Constituição.

Analisando o Artigo 3º, Inciso IV, da mesma Constituição de 1988, verifica-se que é objetivo do Brasil: "promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação". Parece paradoxal, se comparado com o Artigo 5º, já que pressupõe a existência de uma igualdade material para cumprir tal desígnio.

Figurando ao lado deste, temos ainda como escopos constitucionais para a República Federativa do Brasil no Artigo 3º, Incisos:

> I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;
> II - garantir o desenvolvimento nacional;
>
> III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais. (BRASIL, 1988)

ISSN: 2448-0495

Sendo assim, percebe-se que, apesar do posicionamento de uma parcela de juristas, baseada no princípio da igualdade, expresso no Artigo 5º, existe a necessidade de se garantir não apenas a igualdade formal, mas também a material, a fim de se atingir os objetivos preconizados pelo Artigo 3º da Constituição.

Ponderando-se acerca da igualdade de fato, material, a que todos os brasileiros têm direito, constata-se que se trata de um alvo a ser atingido, no plano das potencialidades. As políticas públicas afirmativas constituem um meio para se realizar essa meta, que é não só constitucionalmente legítima como também socialmente necessária e urgente.

O reconhecimento de um direito em determinado momento histórico, por sua vez, não elimina por completo a validade do outro do qual é antinômico. Caso fosse assim, ocorreria a substituição de um fundamento absoluto por outro: persistiria o problema. Para solucionar esse impasse, o adequado não é contrapô-los entre si, mas buscar equilibrá-los: "A dificuldade da escolha se resolve com a introdução dos limites à extensão de um dos direitos, de modo que seja em parte salvaguardado também o outro [...]" (BOBBIO, 1992:21).

Um marco para a história da fundamentação desses direitos se deu em 10 de dezembro de 1948, com a adesão de vários países à Declaração Universal dos Direitos do Homem, aprovada pela Assembléia-Geral das Nações Unidas:

> [...] depois dessa declaração, o problema dos fundamentos perdeu grande parte do seu interesse. Se a maioria dos governos existentes concordou com uma declaração comum, isso é sinal de que encontraram boas razoes para fazê-lo. Por isso, agora, não se trata tanto de buscar outras razões, ou mesmo (como querem os jusnaturalistas redivivos) a razão das razões, mas de pôr as condições para uma mais ampla e escrupulosa realização dos direitos proclamados. (BOBBIO, 1992, p.23).

Com isso, entende-se que a Declaração Universal dos Direitos do Homem atestou o consenso sobre o desejo de se assegurar certos direitos tidos como fundamentais. No entanto, a partir de então, o foco da questão voltou-se para como criar as condições para se efetivarem tais direitos. Notadamente, bem mais complexa do que uma problemática exclusivamente jurídica, o reconhecimento de que não há um fundamento absoluto envolve uma discussão essencialmente política.

ISSN: 2448-0495

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há que se reconhecer o fato de que o mérito acadêmico não está na origem racial do aluno, nem em sua aprovação no vestibular, mas sim em seu desempenho como universitário, já que não há garantias de que o aproveitamento de um estudante que obteve nota baixa ou alta no ingresso será satisfatório ou não, diante dos recursos a seu dispor.

Deduz-se disso que a defesa de que as cotas raciais conflitariam o sistema meritocrático não é mais que um escudo retórico para se tentar conservar velhos paradigmas. A ruptura, no entanto está em curso. Não produz efeitos imediatos. Não se dá por meios fáceis e está longe de completar seu ciclo.

Para que seja superado esse histórico de indiferenças, injustiças e inomináveis atos de iniquidade, torna-se necessária a imediata reparação dos séculos de desvantagens, que não se ajustam sem uma interferência protecionista. A responsabilidade, nesse caso, cabe prioritariamente ao Estado, embora seja também estendida à sociedade civil e instituições não governamentais. O poder público é legitimado para agir na construção de uma identidade universal, na qual haja igualdade de fato, o que é próprio do Estado Democrático de Direito.

Para esse ponto convergem as ações afirmativas, isto é, medidas políticas destinadas a compensar as disparidades entre grupos sociais (universais), étnicos e raciais (focalizadas), oferecendo-lhes um tratamento diferenciado, para que se tornem capazes de adquirir autonomia perante a coletividade e possam usufruir de uma cidadania plena.

Sabe-se que a qualidade do ensino público está muito longe de ser a ideal, mas a desigualdade também é combatida pela Constituição, à medida que os direitos de todos devem ser resguardados. São faces de um mesmo problema: a qualidade e o acesso irrestrito, cujas soluções encontram base constitucional. Não há mérito ou demérito no acesso de cotistas ao ensino superior. Há reconhecimento legítimo de uma demanda social há tempos negligenciada pelo poder púbico.

ISSN: 2448-0495

REFERÊNCIAS

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado, 1988.

IBGE. *Síntese dos indicadores sociais:* uma análise das condições de vida da população brasileira. Estudos e pesquisas: informação demográfica e socioeconômica, n. 27. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsociais2010/SIS_2010.pdf> Acesso em: 27 jun. 2015.

IBGE. **Síntese dos indicadores sociais:** uma análise das condições de vida da população brasileira. Estudos e pesquisas: informação demográfica e socioeconômica, n. 34. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <FTP://ftp.ibge.gov.br/Indicadores_Sociais/Sintese_de_Indicadores_Sociais_2014.pdf> Acesso em: 27 jun. 2015.

PETRUCCELLI, L. E. **A cor denominada:** estudos sobre a classificação étnico-racial. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

PIOSEVAN, F. Ações Afirmativas da perspectiva dos Direitos Humanos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, jan./abr. 2005. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n124/a0435124.pdf> Acesso em: 27 jun. 2015.

VERÍSSIMO, M. V. B. **Educação e desigualdade racial.** Políticas de ações afirmativas. GE n.21 Grupo de estudos afro-brasilerios e Educação ANPED, 2003. Disponível em: < http://www.adami.adv.br/raciais/17.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2015.

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

ENSAIO SOBRE A LEI N°12.990/2014 E A RESERVA DE VAGAS PARA NEGROS EM CONCURSOS PÚBLICOS FEDERAIS

Arão Teodomiro de Sousa Junior[354]
Bruna Santos Martins[355]
Eduardo Martins de M. Gomes[356]
Hélio Silva Auzier[357]
Jardel Max Silveira Pinto[358]
Thiago Araújo Fiorio[359]

RESUMO:

Em abril de 2012, após acaloradas discussões, foi julgada constitucional, por unanimidade no Supremo Tribunal Federal – STF, a lei n° 12.711/2012, que garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas universidades federais e institutos federais de Educação, Ciência e Tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público. Dois anos após a implantação das ações afirmativas em universidades e institutos federais, foi sancionada a lei n°12.990/2014 que reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. O presente trabalho, de cunho expositivo, visa, através de análise bibliográfica dos referenciais teóricos, lançar um olhar antropológico sobre ações afirmativas empregadas pelo Brasil no que se refere à reserva de vagas para negros em concursos públicos, contidas na lei n° 12.990/2014 tendo como referencia a lei n° 12.711/2012. Através desta pesquisa foi exposta a problemática antropológica referente à classificação étnica, o movimento eugênico, iniciado pela teoria racial de Francis Galton, o sistema de discriminação positiva nos Estados Unidos, a constitucionalidade das cotas, a transitoriedade desta política e comentários sobre a lei supracitada.

Palavras-chave: Ação afirmativa; Antropologia; Constitucionalidade; Eugenia.

[354] Graduando em Direito. Faculdade de Direito– UFC.
[355] Graduando em Direito. Faculdade de Direito– UFC. brunamartins2129@gmail.com
[356] Graduando em Direito. Faculdade de Direito– UFC. eduardomartinsmendoncagomes@gmail.com
[357] Graduando em Direito. Faculdade de Direito– UFC. helio.auzier@hotmail.com
[358] Graduando em Direito. Faculdade de Direito– UFC. jardel_max@hotmail.com
[359] Graduando em Direito. Faculdade de Direito– UFC. thiagofiorio@gmail.com

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

DA PROBLEMÁTICA DA CLASSIFICAÇÃO ÉTNICA

Por muito tempo, houve correntes na antropologia e entre os médicos cientistas que focalizavam seus estudos em identificar características físicas que classificassem a humanidade em determinados grupos, de forma a mapeá-los por meio das diferenças físicas que compunham as características étnicas. Essas correntes teóricas se mostraram limitadas e consequentemente falaciosas, pois não carregavam consigo arcabouço cientifico válido que justificassem, apenas através dos traços ou marcadores físicos icônicos de ancestralidade, como cor da pele, cabelo, nariz, lábios, olhos, etc., estimativa confiável sobre a qual grupo étnico pertence cada individuo.

A moderna genética tem conseguido através da capacidade técnica e de análise microscópica no interior mais profundo das células, no DNA, respaldo para identificar e recuperar informações sobre as origens dos indivíduos e seus ancestrais. Porém um ponto ressaltado pelos geneticistas e antropólogos é quanto ao grau de mistura biológica, miscigenação que predomina no Brasil, ou seja, do ponto de vista genômico, a ampla maioria da população brasileira apresenta porcentagem expressiva de ancestralidade africana. A constatação biológico/genética da mestiçagem do povo brasileiro, leva ao questionamento sobre a dicotomia racial, brancos e não brancos, que vem tomando forma de política de Estado e ganhando cada vez mais espaço institucional como no caso da lei n° 12.990/2014 referente à reserva de vagas em concursos públicos federais para negros e pardos.

Por várias décadas, do final do século XIX até meados de 1930, cientistas, empresários, filantropos e outros importantes e respeitáveis elementos dos mais variados campos, se reuniram em torno da eugenia, segundo Paul *apud* Cont (2013, p. 2) "Francis Galton (1822-1911), fundador da eugenia, concebeu-a apoiando-se na pressuposição de que as características comportamentais e intelectuais decorreriam de predisposições internas que os indivíduos transmitiriam aos seus descendentes através da reprodução." A teoria "eugênica" ou "bem nascido" recebeu notória adesão a ponto de ter entre seus adeptos, figuras como Alexander Graham Bell, Charles B. Davenport, o advogado estadunidense Madison Grant, famoso por suas obras sobre racismo e anti-miscigenação, e o apoio do *Carnegie Institution*.

Galton teve como base, a ideia de seleção natural desenvolvida por seu primo Charles Darwin[360] e, nesse sentido, defendia a seleção artificial na sociedade através de dispositivos legais

[360]http://www.galton.org/

ISSN: 2448-0495

e institucionais, a eugenia também sofreu influência dos estudos de Mendel, como conta Buicon *apud* Cont (2013, p.4),

> ”As descobertas mendelianas representaram para os eugenistas uma orientação científica rigorosa, pois, de acordo com o rigor da teoria mendeliana, existiriam fatores internos que poderiam ser distribuídos nas gerações através da ‘repartição estatística dos fatores hereditários que produzem uma primeira geração híbrida fenotipicamente uniforme, que se dispersa em continuação, nas gerações seguintes, segundo as regras da probabilidade”

Com base na teoria mendeliana, Galton defendia os aspectos externos, anatômicos e fisiológicos, que caracterizavam a raça através da herança ancestral dos seres humanos, observados nos traços ou marcadores físicos icônicos de ancestralidade, como cor da pele, cabelo, nariz, lábios, olhos, etc.

A classificação étnica com base em marcadores físicos se mostrou falaciosa, insustentável e ultrapassada, mesmo assim foi ressuscitada no malfadado caso envolvendo a Universidade de Brasília (UnB) e candidatos a universitários desta instituição que tiveram o acesso através do sistema de cotas negado por conta da cor da pele, embora tivessem a mesma árvore genealógica na seleção de dois indivíduos, apenas um teve direito ao acesso como cotista.

Já no século XX, surge a concepção de “discriminação positiva” que classifica os grupos problemáticos vítimas de estigmas, condições sociais desfavoráveis, visando promover a igualdade e fortalecer a identidade desses grupos através de ações afirmativas. Nos Estados Unidos, marcado pelo *apartheid racial,* foi adotado, como critério de discriminação positiva, o sistema Jim Crow, que tinha como regra o *“one drop rule”* ou “uma gota de sangue”. Esse sistema nos leva à idéia de hipodescendência, conceito criado por Marvin Harris em que indivíduo miscigenado, fruto da união inter-étnica, pertence a raça/etnia considerada socialmente inferior, o que justificaria as ações afirmativas a contemplar não só os negros como também os pardos. No sistema Jim Crow, bastava apenas uma gota de sangue negro para que o indivíduo não fosse considerado branco, mesmo que a cor da sua pele o fosse.

Por sua vez a lei n° 12.711/2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e outras providências, o critério classificatório da etnia é a autodeclaração:

> “Art. 3o Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1o desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a

ISSN: 2448-0495

> instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).”

A lei n° 12.990/2014, que reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União, também usa a autodeclaração como critério discriminatório:

> “Art.2o Poderão concorrer às vagas reservadas a candidatos negros aqueles que se autodeclararem pretos ou pardos no ato da inscrição no concurso público, conforme o quesito cor ou raça utilizado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.”

O critério da autodeclaração parece ser o mais antropologicamente razoável, uma vez que leva em conta, em primeira instância, a auto-afirmação do individuo enquanto elemento integrante de determinado grupo étnico mesmo que este, devido ao processo de miscigenação ocorrido no Brasil traga consigo características anatômicas e fisiológicas diferente das características apresentadas por outros indivíduos da mesma etnia, evitando arbitrariedade por conta das bancas examinadoras. O Senhor Ministro Ricardo Lewandowski, relatorna ADPF (Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental) sobre cotas, ressalta que tanto a “autoidentificação” ou autodeclaração quanto a “heteroidentificação” ou identificação por terceiro ou os dois sistemas combinados, são, ao seu ver, plenamente aceitáveis do ponto de vista constitucional desde que observem uma série de regras que respeitem a dignidade do candidato.

DA CONSTITUCIONALIDADE DAS COTAS RACIAIS

Sarmento *apud* Bayma (2012, p. 2), apresenta os fundamentos mais empregados para justificar as medidas de ação afirmativa:

> (i) justiça compensatória; (ii) justiça distributiva, (iii) promoção do pluralismo e (iv) fortalecimento da identidade e da autoestima do grupo favorecido.

> (i) O argumento da justiça compensatória corresponde à situação dos negros hoje, como sendo proveniente de um histórico de discriminações no passado que remonta à escravidão. Considera justo que a sociedade de hoje os compense, não apenas em razão das injustiças sofridas por seus antepassados, mas, sobretudo, em virtude das injustiças que continuam a atingi-los na atualidade.

ISSN: 2448-0495

> (ii) Quanto à justiça distributiva, tem-se a constatação empírica de desvantagem dos negros, o que justifica a adoção de medidas que tentem favorecê-los, visando distribuir melhor os bens socialmente relevantes, visando proporcionar relações mais equitativas.
>
> (iii) O argumento do pluralismo apresenta grande força persuasiva, haja vista, que nós vivemos em uma sociedade multiétnica e pluricultural. Considera-se que uma das maiores riquezas do País consiste nessa diversidade, mas, para que todos se beneficiem da riqueza, é preciso romper com um modelo informal de segregação, o qual priva a convivência de igual para igual e a compreensão das diferenças culturais e de valores.
>
> (iv) Como derradeiro argumento, tem-se o fortalecimento da autoestima e da identidade.

No entendimento do Juiz Federal Roger Raupp Rios e da Suprema Corte brasileira (Lewandowski, 2012), o conceito de ações afirmativas não é estranho à Constituição de 1988, podendo ser observada de forma clara no texto constitucional, quando em relação aos deficientes físicos, onde dispõe sobre reserva de vagas em empregos públicos. Com base no art.37, VIII Constituição que traz o seguinte: "[...] a lei reservará percentual dos cargos e empregos públicos para as pessoas portadoras de deficiência e definirá os critérios de sua admissão".

A reserva de vagas em cargos públicos para negros e pardos do ponto de vista da Justiça Distributiva traz, em seu bojo, critérios mais igualitários e condições mais democráticas de acesso ao funcionalismo público a indivíduos pertencentes a grupos historicamente desfavorecidos, alijados de oportunidades e socialmente marginalizados, os quais apenas por um tratamento desigual pode-se igualá-los ao demais, objetivando corrigir distorções sociais e econômicas responsáveis por um sistemático processo de exclusão e degradação étnica. Nesse sentido as políticas de ações afirmativas ou discriminação positiva são equitativas e atuam como um remédio para a superação desigualdades étnico-racial e ou social visando objetivos sociais mais amplos.

Além disso, o preâmbulo da Constituição de 1988 institui que este Estado democrático, destina-se a assegurar os exercícios dos direitos sociais e individuais [...] o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos. Sendo notório o reduzido número de negros e pardos que exercem cargos e funções de relevo no serviço público como no serviço privado, a discriminação culturalmente arraigada e a postura complacente do Estado,

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

havendo necessidade de superar e implementar no campo das ações medidas que fortaleçam a diversidade étnico-racial.

Para Lewandoswski (2012):

> "as políticas de ação afirmativa, compreendidas como medidas que tem como escopo 'reparar ou compensar os fatores de desigualdade factual com medidas de superioridade jurídica', não configuram meras concessões do Estado, mas consubstanciam deveres que se extraem dos princípios constitucionais."

TRANSITORIEDADE DAS POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA

As ações afirmativas enquanto políticas públicas cumprem um determinado papel no tempo e no espaço possuindo, portanto, natureza transitória, sua finalidade é corrigir condições de desigualdades sociais entre negros e brancos que evidentemente não resultam de condições físicas ou fenotípicas. Nas palavras de Lewandowski, essas políticas devem surtir efeito ao longo de um período estabelecido conforme as distorções históricas forem corrigidas e a representação destas minorias excluídas nas esferas públicas e privadas de poder atenda ao principio constitucional da isonomia, quando os programas de ação afirmativa devem sair de cena.

Esse caráter transitório de programas de "discriminação positiva" se faz necessário para não criar situação de superioridade entre os assistidos pelas ações afirmativas e os demais cidadãos e também para dar legitimidade jurídica de modo a não criar benesses permanentes, ou instituir favorecimento permanente para determinado grupo social.

COMENTÁRIOS ACERCA DA LEI N° 12.990/2014

Conforme foi explanado no presente ensaio, o objetivo primordial da adoção de um sistema de cotas visa corrigir injustiças históricas, especialmente provocadas pela escravidão, na sociedade brasileira. Um dos efeitos desse passado escravocrata consiste no fato de negros e seus descendentes terem notadamente menos oportunidades de acesso à educação superior e, consequentemente, ao mercado de trabalho.

Foi desenvolvendo esse argumento à luz da Constituição – de que o sistema de cotas é uma forma de combater e compensar a herança escravagista do século XIX – que os ministros do STF decidiram declarar constitucionalidade da lei nº 12.990/2014, que garante a reserva de 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos

ISSN: 2448-0495

públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União.

Assim, um aspecto relevante é que a Lei n.º 12.990/2014 é restrita ao Poder Executivo Federal. Ou seja, não é válida para concursos do MPU e dos Poderes Legislativo e Judiciário da União. Contudo, seguindo a mesma linha, o Senado já anunciou, desde o ano passado, que está sendo elaborada uma Resolução da Casa prevendo a reserva de 20% das vagas para negros nos próximos concursos públicos e na contratação dos futuros funcionários terceirizados do Senado. Desse modo, haverá também a cota no Senado, mas não por força da Lei n.º 12.990/2014 e sim por meio de resolução.

Com relação aos beneficiários da Lei, poderão concorrer às vagas reservadas a candidatos negros aqueles que se autodeclararem pretos ou pardos no ato da inscrição no concurso público, conforme o quesito cor ou raça utilizado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (art. 2º da Lei). Esse talvez seja ponto mais nebuloso, ou o mais subjetivo da Lei, ou seja, quem pode ser considerado "pardo", por exemplo? Existe algum critério científico ou objetivo por meio do qual se possa chegar a essa conclusão? Em caso de dúvidas ou situações limítrofes, quem decidirá? Infelizmente não se tem, atualmente, essas respostas. Por exemplo, em algumas universidades que adotam as cotas, existe uma equipe devidamente designada que analisa e decide os pedidos e eventuais denúncias de declarações falsas.

Assim, o Decreto que regulamentar a lei e os editais dos concursos deveriam trazer regras específicas sobre como funcionará essa autodeclaração. Se, por ventura, ficar constatado que o candidato fez declaração falsa sobre sua cor, a Lei prevê que ele será eliminado do concurso. Caso a declaração falsa somente seja constatada após o candidato já ter sido nomeado, a Lei determina que sua admissão poderá ser anulada, após processo administrativo em que lhe sejam assegurados o contraditório e a ampla defesa. Além disso, o candidato ainda poderá ser processado criminalmente.

Outro detalhe importante é que, conforme a Lei, os candidatos negros passam a concorrer concomitantemente às vagas reservadas e às vagas destinadas à ampla concorrência, de acordo com a sua classificação no concurso. Desse modo, os candidatos negros aprovados dentro do número de vagas oferecido para ampla concorrência não serão computados para efeito do preenchimento das vagas reservadas (art. 3º, § 1º). Além disso, em caso de desistência de candidato negro aprovado em vaga reservada, a vaga será preenchida pelo candidato negro

ISSN: 2448-0495

posteriormente classificado. Na hipótese de não haver candidatos negros aprovados em número suficiente para ocupar as vagas reservadas, tais vagas remanescentes serão automaticamente revertidas para a ampla concorrência e serão preenchidas pelos demais candidatos aprovados, observada a ordem de classificação.

O sistema de cotas para negros previsto na Lei nº 12.990/2014 irá durar pelo prazo de 10 anos. Após esse período, acabam as cotas para negros em concursos públicos da administração pública federal, salvo se, à época, for verificado que a medida ainda é necessária quando, então, deverá ser editada uma nova lei prorrogando o prazo. Vale ressaltar que, nos concursos para servidores públicos federais, já é prevista a reserva de até 20% das vagas para pessoas portadoras de deficiência (art. 5º, § 2º da Lei n.º 8.112/90).

CONCLUSÃO

O objetivo de um sistema de ações afirmativas, como foi visto, é o de corrigir injustiças históricas provocadas pela escravidão na sociedade brasileira. Um dos efeitos desse passado escravocrata consiste no grande abismo social aliado a contrastante dicotomia entre ricos e pobres, sobretudo entre pretos, pardos e índios. As cotas raciais fazem parte de um modelo de ação afirmativa implantado em alguns países para amenizar desigualdades sociais, econômicas e educacionais entre raças. A primeira vez que essa medida foi tomada data de 1960, nos Estados Unidos. A proposta consistia em amenizar o impacto da desigualdade social e econômica entre negros e brancos.

No Brasil, as cotas raciais ganharam visibilidade a partir dos anos 2000, quando universidades e órgãos públicos começaram a adotar tal medida em vestibulares e concursos. No país, o sistema de cotas raciais não beneficia apenas negros, mas pardos e indígenas (especialmente na Região Norte). Para concorrerem a essas vagas, os candidatos devem assinar um termo autodeclarando a raça e, em algumas instituições, passar por processo específico.

O problema é que, em uma sociedade mestiça como a brasileira, há o risco de distorções no processo de seleção. O caso mais conhecido ocorreu em 2007. Dois irmãos gêmeos univitelinos (idênticos), filhos de pai negro e mãe branca, inscreveram-se como candidatos no sistema de cotas da UnB. Após uma entrevista, somente um deles foi considerado negro e conseguiu a vaga. Justamente por ser uma sociedade mestiça, diferente da norte-americana, não haveria como aplicar o mesmo tipo de ação afirmativa no Brasil sem se fazer alguma adaptação à nossa realidade. Argumenta-se ainda que, diferente dos Estados Unidos, por exemplo, os negros

ISSN: 2448-0495

nunca foram impedidos de frequentar universidades brasileiras por uma questão racial, mas por motivos socioeconômicos.

Desse modo, diante de tudo o que foi exposto, finaliza-se este trabalho deixando uma reflexão acerca da temática abordada. Será que o sistema de reserva de vagas em concursos públicos baseada unicamente em critérios raciais seria adequada à realidade da sociedade brasileira? Será que seria a forma mais efetiva de se alcançar o objetivo almejado de compensar uma inconteste injustiça social histórica? Será que uma discriminação baseada em critérios socioeconômicos (cotas sociais) não seriam mais "justas" e apropriadas para atender efetivamente a esse objetivo? Ou quem sabe um sistema misto, que mesclasse critérios sociais com os raciais, a exemplo do que vem sendo utilizado por universidades federais atualmente, que reservam vagas para alunos que cursaram todo o ensino médio na rede pública, dividindo as vagas em categorias que mesclam essa condição com outros critérios, como raça (autodeclaração) e renda.

A questão das cotas raciais em concursos públicos traz a tona uma polêmica que apresenta, como pano de fundo, um panorama complexo das desigualdades sociais e raciais, que muitas vezes são concomitantes, presentes na sociedade brasileira e exigem a continuidade dos programas já existentes bem como o aprimoramento destes.

ISSN: 2448-0495

REFERENCIAS

CONT, V. O controle de características genéticas humanas através da institucionalização de práticas socioculturais eugênicas. *Scientia e Studia*, São Paulo, vol. 11, no. 3, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1678-31662013000300004&script=sci_arttext>. Acesso em: 23 mai. 2015.

CONT, V. Francis Galton: eugenia e hereditariedade. *Scientia e Studia*, São Paulo, vol. 6, no. 2, abr./jun. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1678-31662008000200004&script=sci_arttext&tlng=es>. Acesso em: 23 mai. 2015.

SANTOS, D. J. S.; PALOMARES, N. B.; NORMANDO, D.; QUINTÃO, C. C. A raça versus etnia: diferenciar para melhor aplicar. *Dental Press Journal of Orthodontics*, Maringá, vol. 15, no. 3, jun. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-94512010000300015>. Acesso em: 23 mai. 2015.

MAIO, M. C.; SANTOS, R. V. As cotas raciais nos horizontes da antropologia: tréplica a dezoito comentaristas. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, vol. 11, no. 23, jan./jun. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832005000100030&lang=pt>. Acesso em: 23 mai. 2015.

BAYMA, F. Reflexões sobre a constitucionalidade das cotas raciais em Universidades Públicas no Brasil: referências internacionais e os desafios pós-julgamento das cotas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, vol. 20, no. 75, abr./jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362012000200006&lang=pt>. Acesso em: 20 mai. 2015.

MARVIN HARRIS. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2015. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Marvin_Harris&oldid=42387318>. Acesso em: 24 mai. 2015.

CAVALCANTE, M. A. L. Comentários à Lei 12.990/2014, que reserva aos negros 20% das vagas em concursos públicos federais. Disponível em: <http://www.dizerodireito.com.br/2014/06/comentarios-lei-129902014-que-reserva.html>. Acesso em: 22 mai. 2015.

BRASIL. Lei 12.990, de 9 de junho de 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/L12990.htm>. Acesso em: 20 mai. 2015.

BRASIL. Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 15 mai. 2015

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

ANÁLISE SOCIOECONÔMICA NA ESCOLA MUNICIPAL VEREADOR NELSON CARNEIRO, AREIA-PB

Gabriela Torres Costa Lima – UFPB
Washington Antonio Pereira de França - UFPB
Rosivaldo Gomes de Sá Sobrinho – UFPB

RESUMO:

Como uma das etapas do projeto de extensão universitária Contribuições para o fortalecimento da identidade afro-brasileira na escola municipal Nelson Carneiro, Areia-PB DCFS/CCA/UFPB, que busca a valorização da identidade afro-brasileira, foi aplicado um questionário semiestruturado com 170 alunos do ensino fundamental II em uma escola municipal no distrito de Cepilho (Areia-PB), com objetivo de identificar a situação social e econômica destes adolescentes e sua relação com o processo de identificação étnico-racial, conforme as Leis Após a aplicação, os dados foram avaliados de forma quali-quantitativa e nos mostraram que um maior índice dos alunos entrevistados (32%) reside com mais de cinco pessoas, vivendo, em grande parte (49%), com apenas um salário mínimo proveniente de trabalhos na agricultura e auxílio de programas sociais como "Bolsa Família". Quando os alunos foram instigados a se definirem do ponto de vista étnico- racial, houve grandes dificuldades, mostrando os estereótipos negativos que ainda existem para se auto definir como negro. Apenas 3% das pessoas participantes da pesquisa, afirmaram pertencer a esse grupo étnico. Isso, a nosso ver, afirma grande necessidade existente em se trabalhar a valorização da história e cultura afro-brasileira na escola segundo propõem as leis 10.639/03 e 11.645/08.

Palavras chaves: Afro-brasileiro; Desigualdade social; Relações Étnico-raciais.

ISSN: 2448-0495

INTRODUÇÃO

A história do Brasil está intrinsecamente ligada às raízes da cultura africana, sendo um dos países com o maior índice de miscigenação dentre todos os países existentes. Diante disso, é possível verificar uma variedade enorme de costumes, biótipos, crenças, rituais, etc.

Ao longo do tempo, a sociedade foi classificando estes valores criados pelas diferenças existentes entre os grupos étnicos e sociais em positivos e negativos, perpetuando estas classificações ao decorrer de séculos, causando interferência na vida dos grupos que são taxados como minoria, a exemplos dos Negros.

Além disto, a sociedade vem criando classes cujo poder de interferência social é maior (melhor) que as demais, ou seja, o processo de hierarquização, causando um confronto social entre os diferentes grupos étnicos e sociais (ROCHA, 2007). Este processo não é recente, é algo secular, que ocorre desde os tempos da escravatura, onde os escravos eram em sua grande maioria negros, e erroneamente classificados como inferiores; eram responsabilizados para o trabalho braçal, e aos brancos, por sua vez," eram resguardado os trabalhos intelectuais.

Na vida cotidiana, a relação que envolve o sujeito estigmatizado e suas interações, ocorre através da categorização que as pessoas dão umas às outras e respondem a essa categorização com diferentes tipos de interação, a depender de seu conteúdo favorável ou desfavorável. Sendo esse fator comum, o indivíduo aprende a prever a qualificação que receberá e ver-se nesses termos, no que se denomina sua autoimagem, representativa de como ele se percebe, explica Argyle (1976).

A conduta dos seres considerados normais perante o indivíduo estigmatizado é discriminatória e excludente, utilizando-se, ainda, de termos pejorativos para referenciá-lo (Araújo, 2011). A tentativa de estudar e explicar o comportamento de jovens estigmatizados, apenas por base de critérios individuais não é de confiança, uma vez que as explicações devem ser corroboradas por diagnósticos sociológicos. Pois os jovens se comportam de acordo com as condições e estrutura da sociedade e comunidade em que vive (Elias & Scotson, 2000).

Não existe maneira de negar que devido a esta vasta diversidade étnica e cultural existente, vivemos em uma sociedade altamente excludente (Silva, et al, 2011), em que as culturas afrodescendentes são amplamente discriminadas, desvalorizando a sua devida importância nas práticas sociais, políticas e culturais do Brasil, desta forma, criando as desigualdades sociais.

ISSN: 2448-0495

Esta situação discutida até então, vem tendo reflexo nos dias atuais, fazendo com que seja necessária a interferência da escola na visão dos alunos sobre a real importância da história e cultura da África no processo de formação do Brasil nos diferentes aspectos, que varia desde a cultura, danças, gastronomia, política, medicina entre outros.

Nesta perspectiva, uma importante ferramenta para corrigir estes ideais construídos ao longo do tempo vem sendo utilizada, trata-se da Educação das relações étnico-raciais, que segundo Souza e Croso (2007):

> "... representa atualmente, uma nova possibilidade para tratar a vasta diversidade em nosso país, através do incentivo à produção de conhecimentos sobre a pluralidade étnico-racial, e da reeducação de atitudes, valores, posturas dos cidadãos, tornando-os capazes de dialogar, negociar e interagir com diferentes culturas".

Aliada a esta necessidade de se corrigir os estereótipos pregados ao longo do tempo que inferiorizam a influência da história e cultura africana em nosso país, estão as Leis 10.639/03 e 11.654/08 que tornam obrigatório, através de mudanças na Lei de diretrizes e bases da Educação (LDB 9394/96), o ensino da cultura e história africana nas instituições de ensino brasileiras.

Entretanto, ainda existem muitas dificuldades para a implementação satisfatória destas leis, onde alguns autores como (Soares, 2014; Daxemberger et al, 2014; Santana et al, 2010), revelando o grande desafio que ainda existe para amenizar as tensões sociais criadas pelas diferenças, culturas e étnicas.

Este trabalho tem como objetivo, expor os dados obtidos a partir de um trabalho de extensão universitária pelo Campus II da Universidade Federal da Paraíba, sobre a relação das questões sociais e étnicas, com alunos do ensino fundamental II em uma escola municipal da cidade de Areia, Paraíba.

METODOLOGIA

Este trabalho foi desenvolvido a partir dos dados do levantamento socioeconômico dos alunos da Escola Municipal Vereador Nelson Carneiro, no distrito de Cepilho no Município de Areia, estado da Paraíba. O levantamento faz parte de uma das fases de execução do projeto de extensão: "Valorização da Identidade Afro-brasileira", vinculado ao Programa de Bolsas de

ISSN: 2448-0495

Extensão (PROBEX) da Pró-reitoria de Assuntos Comunitários (PRAC), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB),

O público alvo caracteriza-se por alunos do ensino fundamental II (6ª ao 9ª ano), da escola acima citada, com idade variando entre 10 a 18 anos, todos residentes da zona rural da cidade de Areia.

Para verificar a situação socioeconômica dos referidos alunos, foi aplicado um questionário semiestruturado contendo 16 questões, de modo a servir como base para que pudéssemos traçar estratégias para o desenvolvimento do projeto, contornando possíveis conflitos com as situações sociais e econômicas destes alunos.

Ao todo, responderam ao questionário 170 alunos, entre sete turmas do turno vespertino da escola. Para que não houvesse interferências nas respostas todos os questionários foram aplicados durante as aulas, portanto os alunos não puderam levar os questionários para casa.

Posteriormente, as respostas foram tabuladas e avaliadas de forma, quali-quantitativa, gerando dados que serão discutidos no próximo tópico.

CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DE ESTUDO

Cepilho (Fig. 1) é um distrito da cidade de Areia, localizada no brejo paraibano, cerca de 120 km da capital João Pessoa.

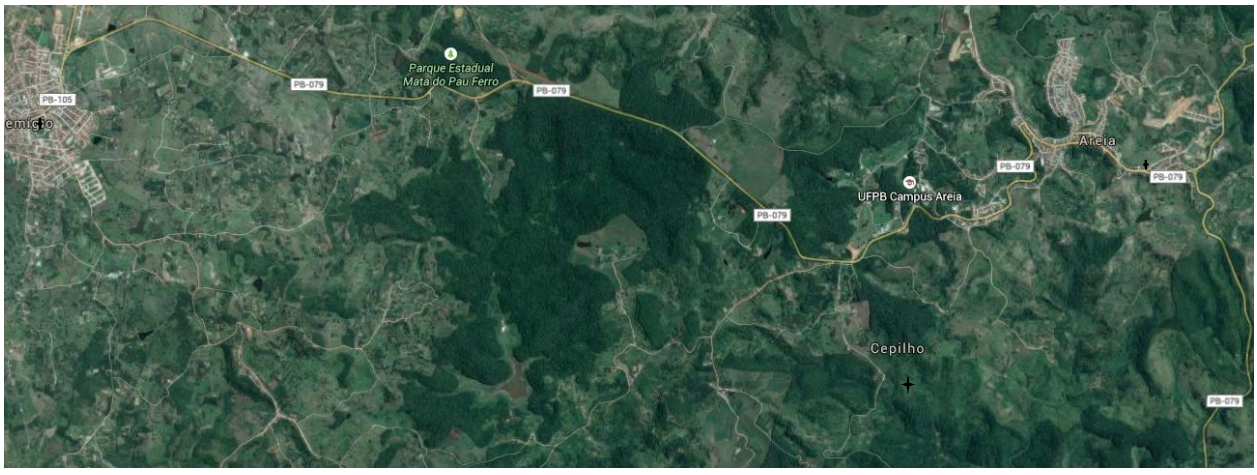


Figura 1. Localização da escola municipal vereador Nelson Carneiro, Cepilho – Areia, Paraíba. Foto: Google Mapas.

A escolha desta área de estudo, e consequentemente da escola municipal Vereador Nelson Carneiro se deu devido à existência de algumas comunidades quilombolas e

ISSN: 2448-0495

remanescentes de quilombos, entre as quais podemos destacar as comunidades quilombolas "Senhor do Bonfim", as comunidades Negras de "Camará" e "Macaquinhos" no entorno da escola. Grande parte dos alunos da escola é proveniente destas comunidades, mostrando a importância de se desenvolver a construção da valorização da identidade afro-brasileira.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir dos resultados obtidos através das entrevistas, pode-se observar como os alunos se definiam do ponto de vista étnico, a fim de identificar o grau de relevância das questões sociais neste contexto, bem como para traçar as ações que serão desenvolvidas na segunda etapa deste projeto, os dados podem ser vistos abaixo (Gráfico 1).

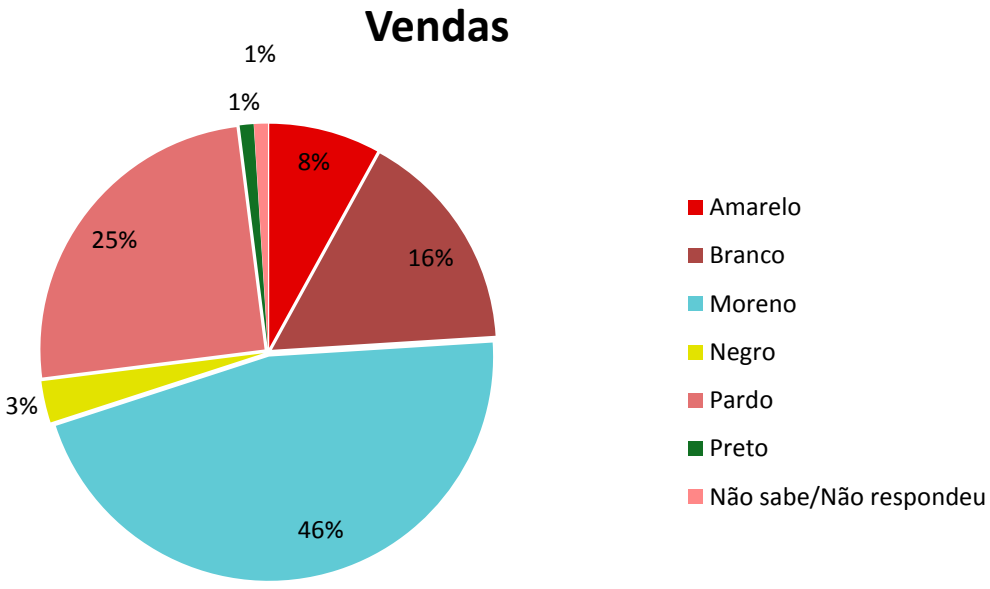


Gráfico 1. Definição étnica apontada pelos alunos

Neste gráfico, notamos que poucos alunos se declararam negros, apenas 3% o que corresponde a 5 alunos de um total de 170 alunos. Um dos fatores que pode explicar isto é o fato dos errôneos estereótipos que os negros ainda possuem devido a séculos de descriminação e preconceito racial. Algarve (2005) afirma que crianças negras são vítimas de discriminação e

ISSN: 2448-0495

preconceitos que se manifesta por meio de “apelidos” pejorativos, o qual tem implicações para a autoestima, fazendo com que os mesmos se sintam minimizados.

Araújo (2011) retrata que visando adequar-se ao padrão de normalidade social, o individuo estigmatizado pode esforçar-se para ser aceito pelo grupo; em outros casos, pode ele assumir uma postura de fuga da realidade, que é a ele tão desfavorável, ou comportar-se de modo combativo.

Segundo Pacífico (2008), o desenvolvimento das propostas da Lei 10.639/03, que visa o trabalho da valorização da cultura e história afrodescendente, é ineficiente, principalmente, devido à falta de capacitação, através de cursos de formação para professores, diretores e demais membros da escola para que haja uma melhor compreensão desta temática e consequentemente um ensino de acordo com as propostas da referida lei. Essa ineficiência influência diretamente na autoafirmação desses alunos, uma vez que os mesmos não trabalham as questões relacionadas à cultura africana, por consequência não se identificam como parte dessa cultura e etnia.

Analisando os gráficos a seguir é possível verificar a condição social e econômica que se encontram as famílias dos alunos participantes da pesquisa.

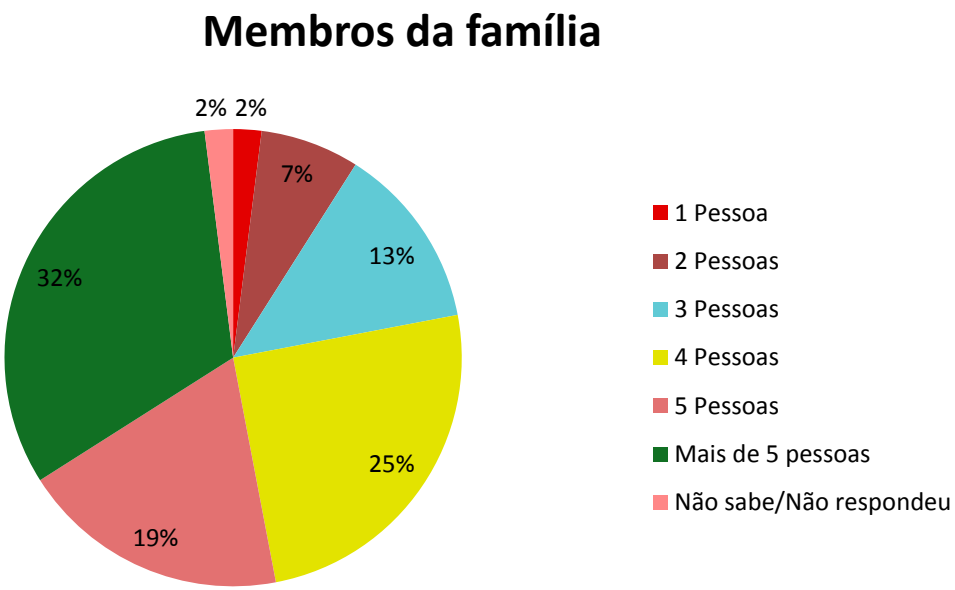


Gráfico 2. Quantidade de membros da família.

ISSN: 2448-0495

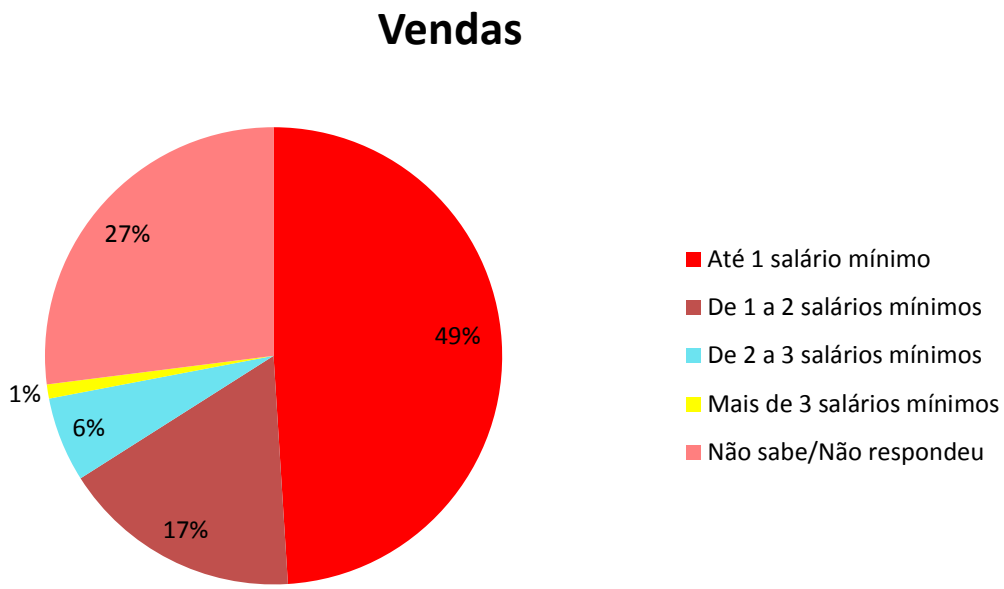


Gráfico 3. Renda média mensal da família.

Conforme visto nos gráficos 2 e 3, a maior parte (32%) dos participantes reside com mais cinco pessoas, vivendo em sua maioria (49%) com apenas um salário mínimo. Fazendo o cruzamento das informações obtidas chegamos a resultado que mostra as famílias com uma renda mensal per capta de cerca de 112,00 reais.

A principal fonte de renda da família destes alunos é a Agricultura (71%), sendo que 25% destes alunos afirmaram ajudar os pais nas atividades do campo, como plantio, colheita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através dos dados obtidos percebeu-se que grande parte dos estudantes da Escola Municipal Vereador Nelson Carneiro não se identificam do ponto de vista étnico racial como negro, esse fato reafirma a necessidade de se trabalhar mais conteúdos referentes à identidade afro-brasileira, uma vez que esses assuntos são vagamente explorados nas escolas. Apesar de enfrentar algumas dificuldades é importante que o racismo seja um tema amplamente discutido

ISSN: 2448-0495

em sala de aula, pois muitos alunos não se auto afirmam como negros por medo de sofrerem algum tipo de preconceito.

Notou-se também que a maioria das famílias dos alunos que estudam na referida escola, são compostas por mais de cinco pessoas e apresentam um grau de pobreza, tem como principal fonte de renda a agricultura familiar, a renda mensal não ultrapassa um salário mínimo sendo complementada por programas governamentais como o bolsa família.

REFERÊNCIAS

Algarve, Maria Aparecida. **Cultura negra na sala de aula: pode um cantinho de Africanidades elevar a autoestima de criança negra e melhorar o relacionamento entre crianças negras e brancas?** São Carlos – SP: UFSCar, 2005. Dissertação de Mestrado.

Araújo, Fernanda Carolina. Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. In: _____. **Revista Liberdade** - nº8 - setembro - dezembro de 2011. p. 111-118.

Argyle, Michael. **A interação social: relações interpessoais e comportamento social**. Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

Brasil. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Senado brasileiro: Brasilia, 1996.

Daxenberger, Ana Cristina Silva; Sobrinho, Rosivaldo Gomes de Sá. **Formação Docente: educação para relações étnico-raciais**. Congresso Nacional de Educação, 2014.

Elias, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade.** Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000. p. 140.

Pacifico, Tânia Mara**. A Implantação da Lei N.º 10.639/2003 em uma Escola da Rede Pública Estadual, no Ensino Fundamental, na Cidade de Curitiba** – pr. VIII congresso Nacional de Educação. EDUCERE, 2008.

Rocha, Rosa Margarida de Carvalho. **Educação das Relações Étnico-Raciais: pensando referenciais para a organização da prática pedagógica**. Belo Horizonte: Ed. Mazza, 2007.

Santana, José Valdir Jesus de; Alves, Joeslei Santos. **Tensões e desafios para a implantação da lei 10.639/03 no município de Itapetinga –BA**. Revista África e Africanidades -Ano2 - n. 8, fev.2010 -ISSN 1983-2354.

Silva, Kilma Maria Buonafina; Falcão, Andréa da Câmara Lima; Moura, Dayse C. de. **Educação das Relações Étnico-Raciais: os desafios para a implementação da lei 10.639/03 na Rede Municipal do Recife**.

ISSN: 2448-0495

Soares, Zennyelly Alves; Soares, Zenneyde Alves; França, Washington A.P. de; Daxenberger, Ana Cristina. **Visitas técnicas no processo de ensino-aprendizagem das relações étnico-raciais para alunos de graduação: um relato de experiência das visitas às comunidades quilombolas de carcará (Potengi-CE) e caiana dos crioulos (Alagoa Grande-PB).** Congresso Internacional de Educação e inclusão, Campina Grande-PB, 2014.

Souza, Ana Lúcia Silva e Croso, Camilla. **Igualdade das relações étnico-raciais na escola: Possibilidades e desafios para a implementação da Lei 10.639/03**. São Paulo: Petrópolis Ação educativa e (Ceert), 2007.

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

PROTAGONISMO JOVEM: FORMAÇÃO DA COM-VIDA E DA AGENDA 21 ESCOLAR NA SERRA DO EVARISTO – BATURITÉ – CE

Deborah Moreira Pinto [361]
Anna Erika Ferreira Lima[362]

RESUMO:

Formar uma COM-VIDA[363] na escola do quilombo da Serra do Evaristo procurou muito mais que aplicar conceitos ambientais. A escolha pela comunidade se deu mediante a observação de alguns problemas ambientais identificados a partir de um questionário socioeconômico aplicado junto a 5% das famílias remanescentes de escravos e o processo de elaboração do conteúdo programático aplicado foi cuidadosamente pensado, levando em consideração as observações realizadas na comunidade. Na aprovação do projeto por parte da comunidade, foi concedido às sextas-feiras para a realização das oficinas com 48 crianças, de idade entre 12 a 15 anos. A proposta de trabalho não foi de sobreposição de conhecimentos e sim de troca, respeitando a cultura da comunidade quilombola, uma vez que todas as atividades foram pensadas e discutidas com a gestão da escola e com lideranças. Fazer com que a comunidade reflita sobre suas ações e atitudes e criar o senso crítico se tornaram pontos chaves na realização deste projeto.

Palavras-chaves: Gestão Ambiental, Tecendo Redes, COM-VIDA.

[361] Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará Campus Baturité Graduanda do Tecnólogo em Gastronomia debimpinto@hotmail.com
[362] Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará Campus Baturité Professora e Orientadora annaerikaufc@yahoo.com.br
[363]As COM-VIDAs surgiram a partir de uma reivindicação dos jovens delegados participantes da 1ª conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente, realizada em Brasília no ano de 2003.

ISSN: 2448-0495

INTRODUÇÃO

Em 2003 a Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente, realizada pelo Ministério da Educação e pelo Ministério do Meio Ambiente, mobilizou as escolas em todo Brasil quando deu voz para que eles pudessem opinar sobre as diretrizes de como cuidar do país.

Envolver e mobilizar a juventude nas discussões relacionadas às questões ambientais é um dos maiores desafios da atualidade. Um dos objetivos do Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) é "promover processos de educação ambiental voltados para valores humanistas, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências que contribuam para a participação cidadã na construção de sociedades sustentáveis." além de "fomentar processos de formação continuada em educação ambiental, formal e não formal, dando condições para a atuação nos diversos setores da sociedade." e também "criar espaços de debates das realidades locais para o desenvolvimento de mecanismos de articulação social, fortalecendo as práticas comunitárias sustentáveis e garantido a participação da população nos processos decisórios sobre a gestão dos recursos ambientais."

De acordo com a cartilha do MEC,

> Em uma comunidade sustentável, as pessoas cuidam das relações que estabelecem com os outros, com a natureza e com lugares onde vivem. Essa comunidade aprende, pensa e age para construir o seu presente e o seu futuro com criatividade, liberdade e repeito às diferenças. (MMA/MEC, 2007)

Formar mediadores sociais e participantes ativos é de relevante importância para transformarmos nossa realidade e sociedade, essa foi a missão do projeto Tecendo Redes. O processo de formação da COM-VIDA[364] na Escola Quinze de Novembro do quilombo da Serra do Evaristo visou muito mais que meramente aplicar conceitos ambientais, o intuito do projeto era formar jovens críticos e multiplicadores, líderes atuantes em sua comunidade.

A integração entre os núcleos de estudos, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFCE – Campus Baturité), o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) e o Laboratório de Estudos Agrários e Territoriais (LEAT – Geografia – UFC) com a Comunidade Quilombola da Serra do Evaristo, integrou e propagou o conhecimento visto que a educação não se restringe apenas a sala de aula e a escola. Nesse sentindo, o Tecendo Redes foi fruto desse trabalho cooperativo.

[364]As COM-VIDAs surgiram a partir de uma reivindicação dos jovens delegados participantes da 1ª conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente, realizada em Brasília no ano de 2003.

ISSN: 2448-0495

O nome do Projeto por si representou a proposta da equipe que trouxe a proposta de Tecer Redes de conhecimento no âmago do título. A proposta de uma educação transformadora, difundido por Paulo Freire, é a essência da educação moderna, onde existe a participação de todos na aquisição do conhecimento. Não há mais unilateralidade. O que construímos hoje em dia é uma educação participativa onde todos os atores sociais adquirem e compartilham conhecimento.

Toda a elaboração do conteúdo programático aplicado na comunidade foi cuidadosamente pensado e discutido em reuniões sistemáticas semanais levando em consideração o público alvo: crianças do quinto até o oitavo ano do Ensino Fundamental II, de ambos os sexos e diferentes religiões. Quarenta e oito crianças fizeram parte do projeto, definidas pelas lideranças da própria comunidade.

As oficinas, no total de doze (12), foram aplicadas semanalmente, iniciadas em 04 de setembro de 2014 e finalizadas em 12 de dezembro de 2014. Vale ressaltar que paralelo a essas atividades, os bolsistas de extensão, pesquisa e voluntários do Campus Baturité participaram de oficinas de formação em EA, fotografia, Agroecologia e Cartografia Social.

Ao longo dos meses formamos e preparamos cidadãos para um pensamento crítico e atuante, que se configuraram como sujeitos e não coadjuvantes dos processos. A estimulação para a consciência ecológica consistiu no conhecimento e na compreensão de que é necessário cuidar da natureza e conservá-la.

Como cita Pelicioni; Philippi Junior (2005) “a reflexão crítica deve gerar a *práxis*, isto é, ação-reflexão-ação; e a educação ambiental, ao formar para a cidadania ativa e igualitária” e completa, “vai preparar homens e mulheres para exigir direitos e cumprir deveres, para a participação social e para a representatividade, de modo a contribuir e influenciar a formulação de políticas públicas e a construção de uma cultura de democracia.”. (p.7)

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E QUALIDADE DE VIDA

Durante muito tempo, o homem vem constantemente demonstrando, através de um intenso comportamento destrutivo, uma incompatibilidade com o meio onde vive. No Brasil, a Constituição Federal Brasileira (1988) prevê, em seu Artigo 225, parágrafo primeiro e inciso VI, a necessidade de ‘’promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente’’.

ISSN: 2448-0495

Para a Política Nacional de Educação Ambiental - Lei nº 9795/1999, Art. 1º, Educação Ambiental (EA) são "[...] os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.", e no Art. 2º da referida Lei, Educação Ambiental é tratada como "[...] um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal."

Não podemos manter uma visão simplista sobre a Educação Ambiental. Sobre esse tema, Luzzi (2005) pontua:

> [...] a EA não pode ser reduzida a uma simples visão ecologista, naturalista ou conservadora sem perder legitimidade social, por uma simples questão ética, e sem perder sua coerência, porque a resolução dos problemas socioambientais anteriormente apresentados se localiza no campo político e social, na superação da pobreza, na desaparição do analfabetismo, na geração de oportunidades, na participação ativa dos cidadãos. (p.398).

Tentar travar o avanço das cidades apenas com o apelo ecológico seria um processo complexo pelo sistema o qual estamos inseridos. A EA precisa despertar uma reflexão sobre o modelo de desenvolvimento econômico vigente, este cravado em valores não sustentáveis, nada éticos, sem justiça social e solidariedade e onde a cooperação não é estimulada. Nesse caso, a EA deverá ajudar a estabelecer uma relação entre os seres vivos e um ecossistema equilibrado e suas consequências quando eles não estabelecem uma harmonia.

A escolha por Baturité, e em específico pela Comunidade Quilombola da Serra do Evaristo[365], não foi em vão e tampouco apenas com vistas a usá-la para exemplificar conceitos já difundidos na nossa sociedade. A escolha se deu mediante a observação de alguns problemas ambientais identificados a partir de um questionário socioeconômico aplicado junto a 5% das famílias remanescentes de escravos, onde problemas como o lixo, a escassez de água, a degradação do solo pelo plantio de bananeiras e o difícil acesso foram elementos que nos estimularam nesta escolha.

Vale ressaltar que de acordo com Souza (2011)

[365]A Comunidade Quilombola da Serra do Evaristo é uma das comunidades tradicionais existentes do Ceará, reconhecida pela Fundação Cultural Palmares e com processo de reconhecimento junto ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

ISSN: 2448-0495

> A serra de Baturité constitui um dos mais importantes enclaves de mata úmida do Ceará. Representa um ambiente de exceção do bioma da caatinga e (...) têm implicações positivas que motivam o adensamento demográfico e potencializam a pressão sobre a base dos recursos naturais. (p.19).

O autor ainda destaca alguns dos problemas que vem ocorrendo na serra de Baturité:

> Dentre os muitos problemas ambientais ali configurados, cabe destaque aos seguintes: desmatamentos irregulares e sem obediência à legislação pertinente; degradação da biodiversidade; turismo predatório; erosão dos solos; degradação de nascentes fluviais com ressecamento de fontes e olhos d'água; represamentos irregulares e desvios dos corpos hídricos superficiais; poluição dos solos e dos recursos hídricos; degradação do patrimônio natural; desequilíbrio ecológico e proliferação de doenças; queimadas; caça predatória. Dentre outros. (SOUZA, 2011, p.19).

Tal citação coaduna com os elementos levantados pelas famílias pesquisadas. Ademais, a observação do cultivo de uma monocultura de banana, localizada nas encostas da comunidade Quilombola da Serra do Evaristo, qual está acometida pela escassez de água, foi um dos motivos que levaram ao início do projeto Tecendo Redes e a formação de uma Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida (COM-VIDA) na Escola Municipal Quinze de Novembro.

O projeto visou, como principal objetivo, implementar a Agenda 21[366] na comunidade e formar jovens multiplicadores. Segundo Azevedo (2013), a EA procura,

> desenvolver uma prática de educação ambiental pautada numa perspectiva investigativa, dialógica e voltada aos interesses da comunidade local, acreditando que a promoção da valorização do meio sociocultural dos alunos desencadearia mudanças em outras dimensões de suas vidas. (p.261).

Características como valores, inteligência, interesses são importantes de serem considerados. Além disso, qualidade de vida é um aspecto fundamental para se ter uma boa saúde e não o contrário (RENWICK; BROWN, 1996).

FORMAÇÃO DA COM-VIDA

A formação de COM-VIDAs consiste em uma ferramenta para disseminar os conceitos socioambientais em uma comunidade. Segundo Lima *et all* (2009):

> [...] utilizamos a Educação Ambiental (EA) com o intuito de formar e fortalecer grupos e conselhos de discussão ambiental dentro de escolas públicas municipais e estaduais do Estado do Ceará. Dentre esses grupos temos,

[366] A Agenda 21 é um plano de ação aprovado na Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, a Rio-92, realizada no Rio de Janeiro. Na Agenda 21 estão definidos os compromissos que 179 países assinaram e assumiram de construir um novo modelo de desenvolvimento que resulte em melhor qualidade de vida para a humanidade e que seja econômica social e ambientalmente sustentável.

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

> especificamente, as COM-VIDAs que são constituídas por alunos do ensino fundamental, professores, funcionários e comunidade do entorno das escolas. (2009, p.149).

Em junho de 2014 iniciamos as articulações junto à Gestão da Escola Municipal de Ensino Fundamental Quinze de Novembro do quilombo da Serra do Evaristo. As lideranças do quilombo tiveram um papel fundamental nesse processo. Para Evandro Clementino Ferreira, liderança do quilombo da Serra do Evaristo (Entrevista realizada em setembro de 2014), sobre o Projeto Tecendo Redes,

> Acredito que o projeto tem contribuído bastante na integração das crianças a reflexão sobre a própria realidade local da comunidade tem favorecido com que os meninos inclusive possam falar mais, desenvolver a oralidade, mas também essa reflexão sobre a realidade, tem sido bastante positiva na nossa avaliação enquanto comunidade enquanto escola...Eu acho um pontapé inicial esse trabalho que está sendo feito. Não tenho dúvida que todo o trabalho, a proposta e metodologia adotada, não tenho dúvida de que isso ficará alguma coisa na memória dela, na consciência e que isso vai implicar numa mudança, numa visão de comunidade, de escola de mundo diferente, fazendo com que ela possa, inclusive, ser um adulto diferente. (Evandro Clementino Ferreira, liderança do quilombo da Serra do Evaristo, Entrevista realizada em set de 2014).

Ocorreram duas reuniões que antecederam o início das atividades. Um encontro em 10 de julho de 2014, onde estiveram presentes 15 pessoas; que consistiu na aproximação com a comunidade, onde foram sinalizadas as propostas de trabalho e tomado como encaminhamento a apresentação do projeto às lideranças e a gestão da escola. A segunda reunião ocorreu no dia 08 de agosto de 2014 para 23 pessoas em um encontro realizado na Escola do Quilombo. Na ocasião, ocorreu à aprovação do projeto por parte da comunidade, e a gestão da escola concedeu-nos às sextas-feiras para a realização das oficinas com 48 crianças, perfil definido pelos que estavam presentes, considerando a idade de 12 a 15 anos e os estudantes do turno da tarde.

Destarte frisar que o processo de construção metodológica do projeto de extensão versou não apenas pela formação de um grupo de estudos que se reúne semanalmente no Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e indígenas (NEABI - Campus Baturité) para discussão da temática ambiental, mas também para planejar as oficinas que seriam ministradas para os alunos do quilombo. Abaixo os cursos e oficinas realizadas que auxiliaram na construção do projeto de extensão e na formação acadêmica dos alunos envolvidos no projeto (Quadro 1).

ISSN: 2448-0495

	OFICINA/CURSO	LOCAL	CARGA HORÁRIA	DATA
01	Fotografia para Iniciantes	Campus Baturité	4h/a	23/07/2014
02	Agroecologia	Neabi	8h/a	12/09/2014
03	Cartografia Social – Parte I (Formação)	LABOCART-UFC	4 h/a	16/09/2014
04	Orientações de Pesquisa	LEAT-UFC	2 h/a	16/09/2014
05	Mapas Mentais	Neabi	2 h/a	18/09/2014
06	Cartografia Social – Parte II (Formação)	Campus Baturité	4 h/a	27/09/2014
07	Cartografia Social – Parte III (Diagnóstico)	Quilombo	4 h/a	27/09/2014
08	Cartografia Social – Parte III (Mapeamento)	Quilombo	4 h/a	14/11/2014

Quadro 1: Oficinas e Cursos de formação para a equipe
Fonte: Pesquisa Direta, 2014.

Entendemos que as práticas educacionais só seriam possíveis se exercitadas e possibilitadas ao grupo, principalmente por se tratarem de áreas tão diversas que não têm a questão ambiental como pauta principal para formação dos estudantes. Essas práticas foram essenciais para abrir um caminho para concretização do que Franco (2012) chama de pesquisa-ação participativa para formação da COM-VIDA e é importante frisar que "um projeto de pesquisa-ação participante (PAP) não se dá a priori, mas se realiza no processo, nas situações concretas nas quais os pesquisadores estão envolvidos" (FRANCO, 2012, p.73, grifo do autor). As referidas oficinas e cursos subsidiaram uma formação para que essa PAP seja concretizada.

> Um processo de produção de conhecimentos, investigativo, educativo, participativo, permanentemente interativo, comunicativo; que pesquisa no campo e com os atores participantes, as hipóteses, os problemas locais, as necessidades, as potencialidades, as prioridades de temas e os planos de intervenções. (FRANCO, 2012, p.73).

É um processo de interação permanente que ocorre não apenas no momento das oficinas ministradas para as crianças quilombolas, mas quando dialogamos com os pais, participamos de reuniões com as lideranças, propomos novas ações, a exemplo do desenvolvimento da cartografia social da comunidade, ou ainda da catalogação dos alimentos tradicionais produzidos no quilombo e mesmo no levantamento dos alimentos enquanto cura, os quais possuem um modo próprio de serem elaborados. Ou seja, a pesquisa-ação intervém em situações reais e não em situações de laboratório.

Após a fase de apresentação, informação e sensibilização junto à escola, foram iniciadas reuniões de planejamento e as atividades de formações dos bolsistas envolvidos que culminaram na elaboração da proposta de Agenda de Atividades no Quilombo (Quadro2):

ISSN: 2448-0495

	OFICINA/CURSO	DATA
01	○ Atividade quebra gelo ○ Introdução sobre a Agenda 21 (conceito, objetivo e importância) ○ Atividade sobre o entendimento coletivo de meio-ambiente (início sobre Interpretação socioambiental) ○ Oficina Pedras no Caminho, Árvore dos sonhos e Muro das Lamentações.	04/09
02	○ Atividade quebra gelo ○ Aula: Importância do Ar ○ Vídeo sobre a importância do ar e sobre fotossíntese e sobre as queimadas ○ Oficina: Oficina Caça aos bichos	12/09
03	○ Atividade quebra gelo ○ Aula: Sobre a importância da preservação da memória da Comunidade ○ Oficina Mapas Locais e Baú de Recordações	19/09
04	○ Atividade quebra gelo ○ Aula: Introdução sobre Lixo, desperdício, consumo consciente, reaproveitamento e compostagem. ○ Oficina sobre 3 Rs e confecção de cartazes sobre o tema.	26/09
05	○ Atividade quebra gelo ○ Aula sobre lixo: resíduos sólidos, reciclagem, tipos de materiais, coleta seletiva, lixo eletrônico. ○ Oficina Resíduos sólidos (cada coisa em seu lugar), oficina sobre coleta e seleção de lixo e do lixo eletrônico e oficina brinquedo é coisa séria: a sucata inventa tudo	10/10
06	**3.** Atividade quebra gelo **4.** Aula: Água e sua importância. **5.** Vídeos sobre o desperdício, problemas atuais de falta de água, poluição da água e suas consequências, entre outras **6.** Oficina Porque da escassez de água?	17/10
07	○ Atividade quebra gelo ○ Aula: Importância das mídias na propagação do conhecimento estimulando-os na capacidade de expressão e melhorando a compreensão dos conteúdos até o momento ministrados. 5. Oficina de Educomunicação. Criação do Jornal Mural	31/10
08	○ Atividade quebra gelo ○ Aula: Ecossistema e sua importância, conservação e preservação (conceituação, características e discussão sobre o ecossistema predominante na comunidade) ○ Vídeos sobre a degradação dos ecossistemas e a importância da caatinga. ○ Oficina Vamos montar nosso próprio ecossistema? (Terrário)	07/11
09	○ Atividade quebra gelo ○ Aula: Conteúdo sobre práticas sustentáveis, consumo consciente e alimentação saudável, desperdício excessivo dos dias atuais e o reaproveitamento das sobras que iriam para o lixo. ○ Vídeos sobre os benefícios do consumo consciente ○ Oficina Construindo uma sociedade ideal	14/11
10	○ Atividade quebra gelo ○ Oficina de fortalecimento da Com-vida – Trabalhando estratégias de liderança, buscando desenvolver a autonomia e a criatividade dos educandos.	28/11
11	○ Atividade quebra gelo ○ Oficina Passeio no futuro ○ Aula: vídeos e matérias jornalísticas atuais sobre as consequências das degradações do meio ambiente e sobre um possível futuro sombrio caso não haja uma mudança de postura social. ○ Abertura de debate após a exibição para mostrar que o futuro não é tão futuro .	05/12
12	○ Atividade quebra gelo ○ Oficina Serra do Evaristo pra sempre ○ Interpretação Socioambiental (Novo olhar) ○ Alimentar o jornal mural com as atividades até o momento. ○ Finalização da construção da Agenda 21 ○ Oficina de fotografia	12/12

Quadro 2: Agenda de Oficinas
Fonte: Pesquisa Direta, 2014.

ISSN: 2448-0495

1.1 POR ONDE JÁ CAMINHAMOS...

Vale ressaltar que antes de iniciar qualquer atividade do dia, procuramos realizar atividades que buscam quebrar o gelo inicial promovendo uma melhor interatividade da equipe com a turma. A escolha dessas atividades é sempre pautada na formação pessoal e social das crianças como, por exemplo, liderança, diversidade, convivência, tomada de decisão, interação, trabalho em grupo entre outras. Como já mencionamos, o maior desafio do projeto é desenvolver novos valores no que se refere à Educação Ambiental. As aulas e as oficinas são pensadas nesse novo modelo de educação, uma educação transformadora.

CONCLUSÃO

Os resultados do projeto não poderiam ser mais positivos. Ao termino, percebemos uma nítida mudança de postura da comunidade diante das problemáticas apresentada ao longo do processo e que ora eram apresentados pela equipe multidisciplinar, ora pelos próprios moradores, alunos e lideranças.

A proposta de trabalho nunca foi de sobreposição de conhecimentos e sim de troca, respeitando a cultura da comunidade quilombola, uma vez que todas as atividades são pensadas e discutidas com a gestão da escola e com lideranças. Fazer com que o aluno e a comunidade reflitam sobre suas ações e atitudes e criar o senso crítico dentro da comunidade são pontos chaves na realização deste projeto.

Podemos concluir que o objetivo do projeto foi alcançado a partir do momento em que conseguimos fazer com que os alunos e a comunidade refletissem sobre suas ações e atitudes, criando o senso crítico dentro da comunidade. Como já mencionado, o maior desafio foi desenvolver novos valores no que se refere à Educação Ambiental. As aulas e as oficinas contribuíram positivamente já que foram pensadas nesse novo modelo de educação, uma educação transformadora.

ISSN: 2448-0495

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>.Acesso em 12 de julho de 2015.

BRASIL. Lei n. 9795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm>.Acesso em 12 de julho de 2015.

BRASIL. Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA). 3ª ed, Brasília: MMA/MEC, 2005. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/pronea3.pdf>. Acesso em 02 de agosto de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Formando Com-vida Comissão do Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola: Construindo Agenda 21 na Escola. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/comvida.pdf>. Acesso em 10 de julho de 2015.

AZEVEDO, Carla Juny Soares. *EA para a Sustentabilidade Ambiental e Social: Mediando o Diálogo entre Escola e Comunidade*. In: Matos, K.S.A.L. (org). *Educação Ambiental e Sustentabilidade IV*. Fortaleza: Edições UFC, 2013.

FRANCO, M.I.G.C. *EA e Pesquisa – Ação Participante: O fortalecimento de práticas de Cooperação e Participação.* SP: Annablume, 2012.

LIMA, Anna Erika Ferreira, *et all*. *Tecendo Redes – O caminho de um projeto de Educação Ambiental junto a 20 escolas do Ceará.* In: Matos, K.S.L. (org). *Educação Ambiental e Sustentabilidade.* Fortaleza: Edições UFC, 2009.

MACHADO, Mônica Sampaio. *Geografia e Epistemologia: um passeio pelos conceitos de espaço, território e territorialidade.* In: Geo UERJ. Revista do Departamento de Geografia, Rio de Janeiro, n. 1, p. 17-32 jan. 1997.

MALHEIROS, Tadeu Fabrício, *et all*. *Educação Ambiental e Sustentabilidade.* Barueri, SP: Manole, 2005.

RENWICK, R.; BROWN, I. *The center for health promotion's conceptual approach to quality of fi fe*. In: RENWICK, R.; BROWN, I.; NAGLER, M. (Eds.). *Quality of life in health promotion and rehabilitation: conceptual approaches, issues and applications.* Thousand Oaks: Sage, 1996. p.75-86.

ISSN: 2448-0495

SANTOS, M. *A natureza do espaço – Técnica e tempo, razão e emoção.* São Paulo: Ed. Hucitec, SP. 1996.

SOUZA, Marcos José Nogueira de, *et all*. *Serra de Baturité: Uma Visão Integrada das Questões Ambientais.* Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2011

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

"A ESCOLA DEVIA ENSINAR A RESISTÊNCIA..,": CONCEITOS E AFETOS SOBRE RESISTENCIA NEGRA NOS CÍRCULOS DE CULTURA SOCIOPOETIZADOS NA EJA/PROJOVEM

Autora: Maria Kellynia Farias Alves
Kellynia_faria@yahoo.com.br
Professora da Universidade Estadual do Ceará

RESUMO:

O presente artigo trás alguns resultados surgidos a partir da experiência de formação de professores de EJA com vistas a elaborar estratégias para fortalecer a implementação da Lei 10.639/03 no âmbito do Programa Nacional de Inclusão de Jovens- Projovem Urbano, na perspectiva da pretagogia, da literatura oral afrodescendente e da produção didática. A maioria dos alunos na EJA, em particular os de programas como o Projovem, se auto-afirmam negros. Os sujeitos da pesquisa foram os estudantes e professores do Projovem Urbano de duas escolas da periferia de Fortaleza e um grupo de estudantes da graduação em Pedagogia-UFC, promovendo aproximação entre escola, universidade e comunidade. O aporte metodológico tem a sociopoética como inspiração, tendo a resistência negra como tema gerador, experimentando a pesquisa coletivamente e com múltiplas linguagens artísticas. Através dos círculos de cultura sociopoetizados, foi possível aflorar novas ideias e sentidos sobre o tema gerador. Os conceitos carregados de afetos revelaram a importância de que as formações de professores na EJA promovam a mudança de postura diante das relações étnico-raciais, gerando outras implicações com a temática:práticas, currículos e aprendizagens para rediscutir as africanidades e possibilitar a produção didática.

Palavras-chave: Projovem- Círculo de Cultura Sociopoético- Resistência Negra

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

PRATICANDO UM ENSINO ANTIRRACISTA: PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DA LEI 10.639/2003

Ana Paula dos Santos[367]
Reginaldo Ferreira Domingos[368]

RESUMO:

O presente trabalho é resultado de trabalho desenvolvido na escola Educar SESC em Crato no ano de 2012 com alunos do 2º ano do ensino fundamental, em consonância com a Lei 10.639 que a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira na educação básica. Este trabalho teve como recurso metodológico a realização de atividades que contemplasse a inclusão no currículo escolar a história do legado cultural africano, que permitiu a um grupo de crianças alcançarem novos conceitos a cerca do ser negro. Tivemos como objetivo unir à realização de atividades a pesquisa ação para construir uma proposta pedagógica para o ensino das africanidades na escola. Diante do que foi exposto concluímos que é urgente à implementação da lei, pois a escola deve constituir nos seus espaços a discussão sobre as relações étnicas raciais no intuito de romper com pensamentos e atitudes racistas presentes no seu interior.

Palavras- chave: Lei 10.639/2003. Proposta de Ensino. Escola

[367]Graduada em pedagogia pela Universidade Regional do Cariri-URCA e Especialista em Gestão escolar pela mesma Universidade, pesquisadora Núcleo de Estudos em Educação, Gênero e Relações Étnico-Raciais URCA. E-mail: paulacrato99@gmail.com
[368]Doutorando e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará. E-mail: reginaldofd1@hotmail.com

ISSN: 2448-0495

INTRODUÇÃO

A história e cultura africana devem alcançar os pilares de todo o sistema de ensino na rede pública ou particular, dada a importância e papel fundamental que os afrodescendentes tiveram na construção do nosso país. Afirmam Munanga e Gomes (2006) que os africanos trouxeram em suas bagagens elementos significativos e representativos dessa cultura que contribuiu para a formação da identidade do povo brasileiro. Portanto, essa história deve ser ensinada nas escolas, ajudando os nossos alunos a compreender que fazemos parte de uma sociedade diversa, que revela a riqueza e a luta de um povo que precisa ser respeitado.

Para tanto, está posto no documento dos DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais, 2005) no qual está inserida a lei 10.639/03, que altera a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da educação) nº 9.394/96, contendo a instituição e a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos africanos no currículo escolar do ensino Fundamental e médio, a lei permite revisitar a memória de quem somos. Porém, é claro que sabemos que não podemos cair num sonho utópico de achar que só a promulgação da lei garante imediatamente a reversão de práticas historicamente construídas de desvalorização dessa história.

A criança não nasce preconceituosa, mas no convívio social racista aprende a ser, por isso, a importância da escola desconstruir a mentalidade racista e discriminatória das crianças. Isto porque a educação é um direito de todos e é tida como um instrumento de transformação de um povo, partindo dessa ideia, a escola assume papel central no combate ao preconceito e discriminação, de forma democrática e comprometida com o dever de garantir e estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características de um povo.

Quando pensamos em discutir conceitos que estão ligados ao debate sobre as relações étnico-raciais, tal preocupação está além de discutir temas transversais, mas está em tornar a questão racial uma prática explícita no cotidiano do currículo escolar. Gomes (2001) diz que as instituições escolares, ao aprofundar seus conhecimentos sobre estas questões, recomendam uma necessidade de repensar a estrutura, o pensamento, as atitudes e os currículos. Neste sentido, faz-se necessário considerar que a escola brasileira não pode mais negar seu caráter excludente da população negra, por isso deve pensar em projetos e políticas que contemplem a permanência desta parcela da sociedade nos espaços escolares. O racismo deve ser visto como algo que pode

ISSN: 2448-0495

ser tratado pedagogicamente e uma das "primeiras atitudes é a revisão dos valores e dos padrões considerados aceitáveis por todos/as dentro da instituição escolar" (GOMES, 2001, p.87).

Devemos estabelecer desde as primeiras séries iniciais o contato e a prática com os valores afro-brasileiros com o propósito de formar conscientemente os alunos para uma identidade negra valorizada, para que assim mudem ideologias racistas presentes no dia a dia da sala de aula e ultrapassemos os equívocos relacionados à sabedoria, à história, à arte e ao legado africano que há tempos foi inferiorizado e negado.

Neste sentido, as atividades que foram realizadas nesta proposta para o ensino das africanidades tiveram o intuito de produzir novos conceitos sobre o ser negro, permitindo a aproximação com estes conteúdos. Foram utilizadas múltiplas formas e linguagens, dentre elas a oralidade, desenho e escrita, uma vez que através delas nos coube compreender sentimentos e relatos incutidos nas crianças.

PRATICANDO UM ENSINO ANTIRRACISTA

A intenção foi construir atividades que posteriormente possam ser utilizadas, reproduzidas ou recriadas por outros professores da própria escola ou de outras, se assim desejarem e entenderem o compromisso social que devemos assumir perante as questões étnicas raciais.

Atividade 1- Literatura africana

Dentre as contações de histórias utilizamos o conto de Betina (GOMES, 2009), que conta a narrativa de uma menina que adorava ter traças no cabelo feitas por sua avó que sempre ao término do penteado saltava de alegria e corria para o espelho para ver o quanto bela tinha ficado e "do outro lado do espelho, sorria para ela uma menina negra, com dois olhos grandes e pretos como jabuticabas [...] cheia de trancinhas com bolinhas coloridas nas pontas" (GOMES, 2009, p. 8).

Nesta passagem da história, o texto nos apresenta outro olhar em relação ao estereotípico social ligado aos cabelos das meninas negras, que nas colocações das "brincadeiras" infantis o mesmo é tratado como cabelo "ruim", cabelo de "polir panela", enfim, são conotações que ultrapassam o sentido de brincadeira para quem a recebe. O fato é que a criança negra fica no prejuízo na formação da identidade e da aceitação enquanto afrodescendente.

ISSN: 2448-0495

Neste sentido, utilizamos esta história como ponto de partida para valorização do cabelo das meninas da referida sala, que vez ou outra durante a realização das atividades apresentaram autoestima baixa em relação ao cabelo. Nosso intuito foi desconstruir a ideia de que cabelo afro é "ruim", ou "pixaim", termos estes usados por crianças quando querem atingir o ego de outras.

Para este conto, construímos o que chamamos de livro "Gigante", um suporte de contação de histórias feito com papel duplex, utilizamos a folha inteira de uma das faces e colamos as imagens principais ampliadas da história da menina, a ideia central nesta atividade foi, após o término, realizarmos uma oficina de bonecas pretas de papel.

Visto que é também uma questão crucial no trato das relações étnico-raciais a não existência de bonecas negras no mercado e quando aparecem são em poucas opções em relação às bonecas não negras. Para a atividade, cortamos o molde da boneca de papel no duplex preto, utilizamos retalhos de tecidos, cola de isopor, lantejoulas coloridas, cola 3D vermelha, cada criança produziu o seu modelo.

Podemos concluir a partir da atividade realizada que as crianças desmistificaram a ideia de que só existam bonecas da cor branca, embora algumas delas questionassem se poderiam produzir o modelo do lado mais claro do papel.

Atividade 2 – Introdução à arte africana – máscaras africanas

As máscaras foram produzidas dentro de uma introdução sobre a arte africana, assunto que consideramos importante pelo fato da arte ser um meio de comunicação, além de representar um importante papel na difusão dos valores civilizatórios. Neste sentido, a arte africana nos permite, enquanto educador/professor, pensarmos na possibilidade de reorientarmos nosso olhar numa direção menos eurocêntrica, uma vez que os conteúdos escolares vinculados ao tema não contemplam nos currículos, porque fogem "dos parâmetros formulados na Europa. Na história universal da arte quase nunca tem lugar" (SILVA, CALAÇA, 2006, p.31). Ou seja, aprendemos desde que iniciamos nossa vida escolar que os consagrados artistas europeus é que produziram a verdadeira arte mundial.

Para introduzir o conteúdo, utilizamos um texto extraído da internet[369], fizemos uma apresentação através de slides com imagens e fotos[370] de várias máscaras africanas. Sobre isso,

[369]Disponível em: https://sites.google.com/site/mascarasafricanass/ Acesso em 10/09/2012.
[370] Imagens de máscaras de um artista africano fotografados no Artefato da Cultura Negra no Ceará-Fortaleza- 2012.

ISSN: 2448-0495

enfatizam Silva e Calaça (2006) que elas integram um importante papel nas expressões plásticas mais populares da África, sendo que o material mais utilizado para confeccioná-las é a madeira e poderemos dizer que aparecem de três formas: as que são usadas no rosto, as que são colocadas como adereços no topo da cabeça, ou ainda as máscaras-elmos que o indivíduo a coloca através de uma abertura que existe na base, o que varia é o modelo escolhido. Para a atividade, desenhamos cinco modelos de máscaras no papel cartolina, a partir dos modelos desenhados foram transpostos na madeira, cada máscara mediam cerca de 18 centímetros de largura e 25 centímetros de comprimento. Dentre os modelos cada grupo de crianças escolheu uma máscara para colorir com tinta de tecidos.

Esta atividade foi muito significativa, tanto para as crianças que ficaram ansiosas pelo fato das máscaras terem sido expostas na XIV Mostra SESC de Culturas de 2012, realizada no período de 8 a 13 de novembro na Praça da Sé, junto com outros projetos realizados pela escola.

Tivemos expressiva participação na visitação do estande, no qual as máscaras foram expostas. Alunos, pais e visitantes puderam apreciar um pouco da cultura africana expressada através das pinturas feitas por cada criança do 2º ano do Ensino Fundamental. Destacamos também a presença e a fala do Professor doutor José Carlos Libâneo que no dia 8/11/2012 estava no Cariri, convidado pela unidade SESC-Crato para proferir uma palestra cujo tema foi: "Didática: teoria e prática da docência". Por e-mail e posteriormente divulgado na rede social o mesmo comenta o seguinte:

> [...] Me surpreendi vendo os trabalhos com o material da África, principalmente ao saber sobre preconceito entre as crianças [...] Na verdade, eu gostei de ver como vocês estão resolvendo a questão da diversidade e das práticas socioculturais vividas pelas crianças [...] como falei na palestra, as práticas sócios culturais, incluindo as manifestações de diversidade social e cultural, também são determinantes na apropriação de conhecimentos, de práticas, de formação de identidade etc. [...] Aquela exposição na praça me mostrou isso. (LIBÂNEO, e-mail enviado a Educar SESC- Crato-2012).

E ao lado do suporte com as máscaras havia também um expositor de madeira com o texto:

> [...] A nossa história não começa em 1500 com a chegada dos portugueses ao Brasil, antes disso uma sequência de fatos marcaram e até hoje influenciam nossas vidas. Não somos descendentes de escravos, como dizem os livros escolares. Somos descendentes de civilizações africanas, de reinados fortes e poderosos. Somos descendentes de reis, rainhas, príncipes e princesas. Somos parentes de homens e mulheres que desenvolveram a escrita, a astrologia, a numerologia, as ciências e as pirâmides. Somos fruto de um povo que desenvolveu as técnicas agrícolas e que domina a medicina alternativa. Somos

ISSN: 2448-0495

> frutos de um povo que conhece as folhas e como despertar o poder delas. Nosso povo sabe estar no Ayiê (terra) sem perder a essência do Orum (céu) (RICARDO ANDRADE, publicado na edição 11 no jornal folha popular).

Escolhemos este texto por ele representar uma síntese do ser negro no mais íntimo desabafo, em resposta ao pensamento eurocêntrico que há tempos anula uma cultura que muito contribuiu para composição da identidade de nós negros, que cotidianamente utilizamos símbolos e significados sem darmos conta das origens e da riqueza cultural que possuímos. Herdados não apenas da história que o livro didático nos conta, datada do período escravocrata, mas também é preciso pensar sobre as reais raízes ancestrais que nos constitui.

Assim, podemos concluir que as crianças compreenderam a importância das máscaras para cultura africana e como elas aparecem nos diversos rituais, porém, inicialmente atribuíram-nas a algo relacionado ao medo.

Atividade 3 – Jogo africano mancala

O mancala, como ressalta Santos (2012), tem sua origem em regiões do continente africano, é conhecido como "jogo nacional da África". Ao colocarmos à disposição como objeto de estudo no campo da afroetnomatemática, desenvolve habilidades na área do raciocínio lógico, pois o jogador deve traçar estratégias de jogo mediante as regras estabelecidas, é também conhecido como "semeaduras" pelo fato de ser jogado com sementes, abrangendo todo um contexto histórico da África relacionado ao período da colheita.

Ainda de acordo com o autor acima citado, o mancala registra a complexidade da racionalidade africana e está relacionada também a rituais sagrados e dependendo da região articula-se à simbologia do movimento celeste das estrelas .

Geralmente é jogado por duas pessoas, uma de frente para outra com o tabuleiro entre elas. Cada jogador antes de começar deve apresentar a quantidade de sementes, ambos devem ter quantidades iguais, depois devem ser distribuídas na cavidade escolhida pelo jogador, exceto nos reservatórios.

O objetivo é esquematizar táticas para a captura de sementes do jogador oposto, o jogo termina quando tem poucas sementes no tabuleiro, impossibilitando outras jogadas, vence quem possuir mais sementes.

Portanto, atividades que utilizam o mancala como instrumento de ensino promovem uma educação na perspectiva das relações étnico-raciais, estabelecendo a valorização do patrimônio histórico cultural africano.

ISSN: 2448-0495

Inicialmente, a atividade foi contextualizada através de textos e imagens sobre o jogo, logo em seguida realizou-se a coleta de sementes de mulungu no Riacho do Meio[371], a trilha aconteceu de forma educativa, com explanações sobre as suas origens e a importância das sementes para o jogo, formamos grupos de crianças para explicar as regras, desenhamos no piso do local os tabuleiros com fitinhas coloridas e distribuímos as sementes coletadas para darmos início às partidas.

A experiência do jogo foi socializada com outras crianças da referida escola, ocasião em que os próprios alunos do 2º ano instruíram as outras turmas sobre as regras e as origens do jogo.

Podemos concluir que o jogo teve um significado especial para as crianças, pelo fato de ter sido realizada a coleta das sementes em uma trilha ecológica, proporcionando a interdisciplinaridade dos conteúdos, pois trabalhos não apenas no campo matemático, mas em ciências, espaço geográfico e a importância da preservação do geossítio. Além de fazermos uma conectividade do material colhido com a África.

Atividade 4 – Capoeira

A capoeira é uma das mais populares manifestações culturais do povo africano, hoje temos vários grupos espalhados por todo Brasil, na cidade do Crato o grupo mais tradicional é o Muzenza.

Destacam Munanga e Gomes (2006) que a capoeira representa a resistência da população negra como instrumento emancipador da escravidão, por meio do gingado eram cultivadas as tradições, as crenças e a dignidade de homens e mulheres negras em condições adversas em um regime escravista.

As crianças ficaram entusiasmadas com esta atividade, antes da roda de capoeira no pátio da escola, estudamos sobre sua origem e a sua simbologia para o povo africano, ressaltam Munanga e Gomes (2006, p.155) que era "Através do som do berimbau, atabaque, pandeiro e agogô, da cadência, da ginga do corpo, da simulação de um combate e da improvisação das cantigas e ladainhas, eles expressavam sua maneira de ser e existir".

[371]O Geossítio *Riacho do Meio* está situado no Parque Ecológico *Riacho do Meio*, no km 9 da rodovia estadual CE-60, em *Barbalha*.

ISSN: 2448-0495

Esta atividade teve um significado especial, pois convidamos um grupo de capoeira que tinha como instrutor o pai de um dos alunos da referida sala, a interação e a socialização dos demais alunos da escola foi um momento enriquecedor para a construção da identidade das crianças.

O grupo de capoeira organizou os alunos em um círculo ou "roda de capoeira" como dizem. Logo em seguida comentaram sobre sua origem e deram início à atividade ao som do berimbau. O aluno, filho do instrutor, motivava os alunos a participarem, e assim cada criança da roda foi participando e interagindo com a atividade.

Concluímos que esta atividade foi importante pelo fato da capoeira ser uma das manifestações culturais africana mais conhecidas e difundidas socialmente, com isto desmistificamos a ideia que as crianças tinham de que jogar capoeira é "coisa só para meninos".

A culminância do projeto aconteceu no pátio da escola, organizamos o espaço com as produções dos alunos. Tivemos a participação dos pais. Ao final da aula cada criança conduzia seus respectivos responsáveis a apreciarem os trabalhos expostos, os quais elas foram explicando como haviam realizado cada atividade, enfatizando a simbologia africana ali representada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola tende a reproduzir o pensamento eurocêntrico quando inferioriza ou nega o legado africano, com a desculpa de que não sabe tratar sobre relações étnico-raciais, quando na verdade o trabalho com a busca por nossas africanidades começa quando entendemos que o outro merece ser respeitado e reconhecido independentemente da quantidade de melanina que possui na pela, pela textura do cabelo ou por seus credos religiosos.

Cabe à escola enquanto uma instituição importante no combate ao racismo, construir estratégias pedagógicas e curriculares que promovam a reconstrução e afirmação da identidade étnica positiva, permitindo que os alunos conheçam e valorizem o legado cultural africano.

No nosso entender, a história e cultura africana a ser contada na escola deve receber a mesma importância que os outros conteúdos, tendo em vista que estaremos buscando o reconhecimento de nossas próprias raízes.

Buscamos, através do que foi exposto, contribuir para uma educação antirracista. Desejamos que estas atividades possam servir como subsídios de apoio ao trabalho de educadores que, assim como nós, também buscam interferir em realidades racistas e segregacionistas, ou seja, que não se conformam com o que está posto.

ISSN: 2448-0495

REFERÊNCIAS

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). *Racismo e Anti-Racismo na Educação: Repensando nossa escola.* São Paulo: Selo Negro, 2001.

GOMES, Nilma Lino. *Betina***.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. *O Negro no Brasil de Hoje*. São Paulo: Global, 2006.

RICARDO ANDRADE, publicado na edição 11 no jornal folha popular.

SANTOS, Celso José. *Limites e pontencialidades do uso dos mankalas na educação matemática e nas relações étnico-raciais no ambiente escolar*. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/121-2.pdf. Acesso em: 22/12/2012.

SILVA, Dilma Melo e CALAÇA, Maria Cecília. *Arte africana e afro-brasileira.* São Paulo: Terceiro Margem, 2006.

.

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

REFLEXÕES SOBRE A LEI Nº 10.639/03: ESTUDO DE CASO DE UMA ESCOLA DO CONJUNTO PALMEIRAS – FORTALEZA - CEARÁ

Emanuela Ferreira Matias
Universidade Estadual do Ceará
Manumatias26@yahoo.com.br
Lucíola Andrade Maia
Universidade Estadual do Ceará
Luciolamaia1313@gmail.com

RESUMO:

Nossa exposição tem como objetivo essencial, fazer uma reflexão sobre a Lei Nº 10.639/03, que torna obrigatório oensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nasescolas de Ensino Fundamental e Médio do Brasil. Essa Lei altera a Lei de Diretrizes e Bases – LDB – 9394/96 e tem como propósito promover uma educação que reconheça e valorize a diversidade compreendendo que a escola é um espaço de construção de identidades. A Lei Nº 10.639/03 objetiva fundamentalmente desconstruir a imagem negativa do negro na sociedade a partir de uma educação antirracista. Que estimule e dê visibilidade a cultura de matriz africana, a luta e a resistência dos negros na história do Brasil e na formação da diversidade do povo brasileiro. Para isso analisamos como estudo de caso a implantação da Lei Nº 10.639/03 em uma escola pública do conjunto Palmeiras, Fortaleza, Ceará. Trabalhamos e desenvolvemos uma pesquisa de campo entrevistando professores, alunos, pessoas da comunidade discutindo e analisando os dados coletados numa perspectiva qualitativa.

Palavras-Chaves: Educação, Afro-brasileira, Diversidade, Antirracista

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E IDENTIDADE NEGRA: UM ESTUDO DE CASO DAS AÇÕES AFROEDUCATIVAS DA ONG DARUÊ MALUNGO-PE

Renildes de Jesus Silva (UFPE)
renesilvaoliveira@gmail.com
Irene Késsia das Mercês do Nascimento (UFPE)
Irene_kessia@hotmail.com
José Roberto Sena (UFPB)
joserobertosena86@gmail.com
Maria da Conceição dos Reis (UFPE)
cecareis@hotmail.com

RESUMO:

São inegáveis os avanços nas políticas e práticas pedagógicas de ações afirmativas com visibilidade e valorização da cultura negra. Mas, muito ainda precisa ser trilhado no intuito de inserir socialmente grupos étnico-raciais marginalizados, bem como de fomentar e valorizar as manifestações de cultura afrobrasileira. Como o objetivo de analisar as experiências de socialização e educação que resgatam e valorizam as matrizes africanas como caminho para a inserção social de crianças e jovens, este trabalho apresenta resultado de uma pesquisa de campo desenvolvida na ONG Daruê Malungo - PE que, a partir da perspectiva freireana, busca inserir socialmente os indivíduos e os grupos de sua comunidade. Como fundamentação teórica, a partir das contribuições de Gohn (2009), Gomes (2003) e Domingues (2007) os resultados apontam para uma prática pedagógica que favorece a construção da identidade negra das crianças e jovens que participam das ações afroeducativas na referida instituição.

Palavras-chave: Ações Afroeducativas; Prática Pedagógica; Identidade Negra.

ISSN: 2448-0495

INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca investigar, partindo de um estudo de campo realizado em uma ONG localizada em uma comunidade suburbana do Olinda/PE, a temática das Práticas Pedagógicas e Identidade Negra, com o intuito de compreender a importância dessas práticas trabalhadas com populações afrodescendentes na construção de sua identidade, bem como no resgate, garantia e valorização dos direitos humanos.

O interesse pelo estudo decorreu do envolvimento das pesquisadoras em grupo de estudos e projetos de pesquisas no Centro de Educação da UFPE, que investigam a educação das relações étnico-raciais, tendo acesso ao conhecimento da situação degradante enfrentada pela população negra desde a colonização; além de ser conhecedoras da realidade de racismo, preconceito e desrespeito dos direitos humanos que impulsionam um estudo dessa natureza.

Há muitas atitudes de racismo no Brasil que são reproduzidas nos ambientes frequentados pela pessoa negra. Sua figura surge, em muitos momentos, aliada à ideia de feiúra, pobreza, sujeira, burrice, ignorância e estupidez. Não poucas vezes as crianças e adolescentes negros são agredidos verbalmente sendo, pejorativamente estigmatizados. Tais situações embaraçosas mostram a dificuldade dessa discussão e a importância da atuação da sociedade no enfrentamento desse problema que, além de se constituir num entrave à construção da identidade negra do indivíduo, desrespeita os direitos humanos.

A construção da identidade negra pressupõe experiências positivas que permitem ao indivíduo aceitar-se, perceber-se como pessoa portadora de dignidade superando, assim, os estereótipos inferiorizantes. Toda forma de racismo resulta na negação de algo que é muito caro ao indivíduo, sua identidade, e o reconhecimento desta, é salutar para que o sujeito se aceite, se afirme enquanto pessoa e tenha uma autoimagem positiva. “Afirmar a identidade negra faz parte de um processo de ruptura com os estigmas históricos dessa população que foi inferiorizada e subjugada diante de um ideal estético-cultural eurocêntrico, desde o Brasil colonial” (SANTOS, 2012, p. 8).

No entanto, desde algumas décadas e como fruto das lutas de movimentos sociais e de instituições da sociedade civil, tem havido uma maior preocupação no sentido de alcançar a população negra discriminada e marginalizada socialmente a partir de ações que envolvem, dentre outras coisas, o resgate de sua identidade cultural e direitos humanos. Hoje há no Brasil diversas Organizações Não Governamentais (ONG), formadas pela sociedade civil, que atuam em prol de

ISSN: 2448-0495

grupos discriminados e excluídos auxiliando-as na resolução de problemas que lhes afetam, mobilizando-os para a conquista de seus direitos possibilitando, assim, resgatar e manter a sua cidadania. Crianças e adolescentes negros que enfrentam a exclusão social figuram entre os indivíduos que têm sido assistidos por várias dessas Organizações. Mesmo estando há mais de um século do fim do regime escravista no Brasil, muitos desses indivíduos afrodescendentes ainda são vítimas de preconceito e discriminação.

O Centro Cultural Daruê Malungo, campo de pesquisa desse estudo, é uma ONG conhecida tanto em âmbito nacional quanto internacional, que figura como uma das organizações que tem desenvolvido um trabalho com forte ênfase em práticas pedagógicas centradas nas raízes culturais de afrodescendentes.

Diante dessas considerações, o presente estudo traz as seguintes questões problematizadoras: Como as práticas pedagógicas do Daruê Malungo contribuem para a construção da identidade negra e resgate dos direitos humanos de crianças e adolescentes? Que práticas pedagógicas são implementadas? Como educadores e educandos concebem tais práticas? De que maneira essas práticas contribuem para o resgate dos direitos humanos e construção da identidade negra?

Nessa direção, essa pesquisa foi realizada tendo como objetivo geral analisar as contribuições das práticas pedagógicas do Daruê Malungo para a construção da identidade negra e resgate dos direitos humanos de crianças e adolescentes, e como objetivos específicos, os seguintes: 1) Detectar as práticas pedagógicas do Daruê Malungo; 2) Apreender as opiniões dos educandos e educadores sobre a importância das práticas pedagógicas na construção da identidade negra; 3) Analisar como as práticas pedagógicas contribuem para o resgate dos direitos humanos.

A nossa pressuposição é que a ênfase numa pedagogia que considera as raízes culturais pode favorecer a construção de uma identidade negra, bem como o resgate dos direitos humanos.

O CENTRO CULTURAL DARUÊ MALUNGO

O Centro Cultural Daruê Malungo está localizado na Rua Passarela, S/N, Comunidade Chão de Estrelas em Campina do Barreto, Olinda/PE, constitui-se de um amplo salão decorado com imagens de divindades africanas e ícones da história de luta do povo negro. É conjugado a um corredor com seis salas, duas para guardar o figurino e mais duas onde funcionam a cozinha, a secretaria e a biblioteca. No mesmo corredor há um banheiro de uso coletivo da Instituição. Na

ISSN: 2448-0495

parte externa há um salão pequeno usado para guardar adereços e uma área onde se encontram árvores e plantas rasteiras.

O Daruê atende crianças e adolescentes da comunidade de Chão de Estrelas e comunidades vizinhas. Formada por pessoas de classe econômica menos favorecida, a comunidade surgiu do relocamento dos moradores da localidade de Cabo de Gato (Olinda) durante a luta pela conquista da casa própria. Situada na região ribeirinha, que faz divisa entre Recife e Olinda, Chão de Estrelas possui índices elevados de analfabetismo, desemprego e violência.

Para o desenvolvimento de suas ações educativas o Daruê conta com a ajuda de educadores voluntários, os quais desenvolvem atividades que visam o bem estar social dos educandos e a permanência deles na escola e no centro, resgatando-os de situações perigosas através da ênfase na cultura negra. Embora a coordenação da ONG não tenha se posicionado quanto às referências teóricas adotadas, no que se refere ao método de alfabetização, o mesmo tem sua base nas técnicas de alfabetização popular implantadas por Paulo Freire, com o uso de palavras oriundas do contexto das pessoas que frequentam o referido Centro Cultural.

Com uma população de mais ou menos 120 crianças e 13 voluntários entre pedagogos serviços gerais e educadores, a Organização oferece atividades voltadas para a cultura de matriz africana com práticas pedagógicas expressas em danças, artesanato, alfabetização, aulas de culinária, artesanato, dança, copeira, bordados, pinturas e percussão, etc.

A atuação do Daruê em Chão de Estrelas se caracteriza pela gestão compartilhada com a própria comunidade, que participa não somente das atividades artísticas e educacionais, mas também do planejamento e avaliação, a partir de discussões coletivas. De acordo com a coordenação, atualmente a ONG não tem nenhum projeto específico, salvo atividade que fazem parte da rotina de ensino e apresentações tanto em âmbito municipal, Estadual, nacional e até internacional.

A grande dificuldade do Daruê está relacionada ao apoio financeiro. Para sua manutenção, os principais recursos financeiros que o Daruê recebe é o PETI-*Programa de Erradicação do Trabalho Infantil* e o recurso do COMDICA - Conselho Municipal de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente do Recife (PE). Apesar das dificuldades, a equipe da ONG acredita que seu trabalho contribui para a valorização da raça negra. Além disso, é unânime a ideia de que “a cultura é utilizada como um elemento fomentador da educação e também como a

ISSN: 2448-0495

raiz que possibilita aos alunos a criação de uma identidade cultural", afirma a coordenadora Vilma Carijós.

Mediante as entrevistas realizadas percebe-se que o elemento inovador da ONG, na visão da equipe, é o fato de a Instituição usar suas práticas pedagógicas como uma forma de resistência e combate ao racismo e desvalorização da cultura negra, a qual, reforça Vilma Carijós, é pouco mencionada nas escolas tradicionais.

ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO

Durante a pesquisa foram aplicados os seguintes instrumentos de coleta de dados: Técnica Projetiva com uso de desenhos para as crianças (técnica projetiva); Entrevista em profundidade com crianças (4), adolescentes (4) e educadores (3), e observação de campo para o trabalho descritivo e análise qualitativa. As entrevistas com os adolescentes foram realizadas na própria Organização durante o intervalo das oficinas e sem maiores dificuldades, porém com pouca privacidade devido à falta de local mais adequado para a conversa com os participantes. A entrevista com a equipe foi realizada em salas específicas, bem como o desenho feito pelas crianças. Os dados foram organizados a partir dos seguintes eixos temáticos: A construção da Identidade Negra na Perspectiva dos Direitos Humanos; Práticas Pedagógicas e sua Importância na Construção da Identidade Negra; O Educador Social como Mediador no Processo de Construção de Identidades.

Através da realização das entrevistas, bem como das observações feitas, percebeu-se que o Daruê Malungo tem um forte compromisso com o ensino, bem como com a divulgação da cultura negra, o que repercute positivamente na autoestima do grupo. Sobre essa discussão, assim se expressou uma das integrantes da equipe: “A primeira coisa é eles se valorizarem independente de ser negro ou não, com o reconhecimento de sua origem, sua civilização”.

Valores como respeito ao outro e o reconhecimento do seu valor estão presentes no cotidiano das aulas e oficinas desenvolvidas no Daruê. É ensinado aos participantes que “não se pode dar aos outros aquilo que não se quer para si”. Os educadores da ONG mostram ter cuidado ao trabalhar com as crianças e adolescentes, a fim de que o que é ensinado seja interpretado corretamente.

Embora seja uma ONG voltada para a população negra, com vistas à valorização da identidade cultural desses indivíduos, o seu espaço ainda não está livre de atitudes que

ISSN: 2448-0495

reproduzem racismos. Nessa perspectiva, a valorização e respeito ao outros enquanto negro, o reconhecimento de sua dignidade e riqueza de valores são trabalhados no contexto geral das atividades do Daruê, especialmente das oficinas, como maneira, dentre outras de enfrentar tais dilemas. Como afirma Gomes (2003, p.171): "Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros".

É perceptível, na fala dos educadores, a ideia de que a escola não tem trabalhado as questões étnico-raciais de forma devida com as crianças e adolescentes. Assim, o Daruê torna-se um referencial no sentido de ensinar a história e a cultura do povo negro.

Na visão dos adolescentes entrevistados, a participação no cotidiano do Daruê é algo positivo, pois lá aprendem a lidar com as atitudes de discriminação não incorrendo em tal prática. Um dos adolescentes entrevistados assim se expressou: "Tem gente que mata por causa de discriminação". Ainda outro adolescente explicou que aquilo que é ensinado na ONG é importante para a valorização da cultura negra, e exemplificou isso citando a comemoração do Dia da Consciência Negra promovido pelo Daruê. Mencionou também o valor da participação de todos durante o carnaval, apresentando a cultura negra.

O desenho elaborado pelas crianças mostrou que o Daruê é um lugar especial. Mencionaram a dança e os bordados, os quais são relacionados à cultura africana. Embora ainda não tenham desenvolvido uma consciência mais crítica sobre questões étnico-raciais, demonstram entender que há atitudes de preconceito e discriminação por traz de xingamentos como, por exemplo, quando uma criança chama outra de "macaco".

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E SUA IMPORTÂNCIA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA

As ONGs são espaços privilegiados onde ocorrem práticas da educação não formal. Tais ações são levadas a efeito em campos diversos como arte, educação e cultura, tendo na música um instrumento especial de atração das diversas faixas etárias. O Centro Cultural Daruê Malungo, além de formar para a cidadania, prepara a criança e o adolescente para a vivência do seu direito cultural, imprimindo resistência a toda forma de discriminação e incentivando o exercício da cultura em suas múltiplas formas.

O referido Centro desenvolve uma variedade de práticas pedagógicas que ressaltam manifestações da cultura africana. Tanto educadores quanto educandos, de um modo geral,

ISSN: 2448-0495

expressam sua satisfação com as oficinas que são oferecidas na ONG, a saber: artes plásticas, dança, desenhos, corte e costura, bordado, percussão, fabricação de instrumentos de percussão, futebol, canto, aulas de circo e sala de leitura. No campo da dança, destaque para o afoxé, reggae, caboclinhos, maracatu, samba de roda, ciranda, coco e manifestações dos cultos aos Orixás. Além das oficinas de dança, há também os ensaios, chamados de espetáculo. Na participação da equipe de pesquisa em um desses espetáculos, ficou claro a relação especial que tanto crianças como adolescentes tem com a música, pois meninos e meninas participavam das coreografias e do instrumental. Nas entrevistas, adolescentes e crianças relataram a dança e o domínio de algum instrumento como algo importante para eles.

É importante ressaltar que a maioria dessas oficinas trabalha motivos da cultura africana, inclusive, os próprios adereços utilizados no carnaval, bem como em outros eventos e espetáculos promovidos pela Organização, são confeccionados pelos educandos. Há uma metodologia específica para cada faixa etária. As crianças, por exemplo, aprendem a fazer arte no papel como um preparo para algo mais trabalhado, com o uso de tecidos. Na dança, observam os integrantes maiores em suas apresentações e também tem o seu momento de ensaio como preparação para se integrarem no grupo formado pelos adolescentes.

É interessante perceber também que, além de tais práticas pedagógicas de valorizarem a ancestralidade africana de crianças e adolescentes, mostram a dimensão do seu protagonismo enquanto indivíduos atuantes nas atividades desenvolvidas pela ONG, em âmbito municipal, estadual, nacional ou internacional.

É da competência do educador social mediar a descoberta de caminhos alternativos para a comunidade onde atua. Nesse sentido, sua atuação implica a busca, juntamente com o grupo, de transformações que proporcionem melhores condições de vida da comunidade, bem como o pleno exercício da cidadania. É importante também que o educador social seja sensível à cultura e aspirações do grupo.

Ao se perguntar sobre o papel do educador na construção da identidade negra do educando, um dos entrevistados respondeu que a ONG se preocupa com isso, mas, infelizmente, essa preocupação nem sempre se encontra na escola formal. O referido entrevistado pontuou que o próprio branco, não aceita o negro e que até hoje aguarda a realização por parte das escolas de um trabalho sobre o dia “vinte de novembro”, a importância de Zumbi dos Palmares na cultura do negro e na resistência desse povo. O participante acentuou também que Zumbi foi um grande líder e as escolas formais pouco o conhecem, nem mesmo o próprio governo e a Secretária de

ISSN: 2448-0495

Educação elaboram livros sobre esse assunto. Além de não dá destaque a datas importantes do calendário escolar.

Essa fala expressa uma crítica ao ensino formal e ao mesmo tempo manifesta a concepção de que como espaço educativo, o educador do Daruê procura atingir o objetivo da ONG em relação ao resgate dos valores culturais dos afrodescendentes. Outra educadora entrevistada afirmou: "Como a escola não ensina sobre a cultura afro e as crianças e adolescentes desconhecem, o educador do Daruê deve ensinar". De acordo com a professora de percussão, "Os professores dialogam aconselhando sobre comportamentos inadequados e alertando sobre o cuidado com o preconceito, conscientizando-os".

Na concepção dos educandos adolescentes, o educador é importante porque ensina bem e prepara-os para a vida na comunidade. Explicam que ensinam em casa o que aprendem com os professores na ONG e isso tem contribuído para melhorar sua vida familiar e pessoal. Dois dos adolescentes entrevistados afirmaram que eram arruaceiros, chegavam tarde em casa, não obedeciam às pessoas mais velhas nem aos pais, porém experimentaram mudanças a partir da atuação dos seus professores que sempre estão a aconselhá-los.

Os adolescentes reconhecem também o valor do educador do Daruê no aspecto profissional de suas vidas, pois muitos que passam pela Instituição, ao saírem, montam sua companhia de dança, são convidados para tocar em bandas e percebem a repercussão positiva da vivência na ONG até mesmo no ambiente escolar, no que se refere à partilha do que aprendem com os colegas, bem como no melhoramento das notas. Educandos e, também, educadores reconhecem o valor do que aprendem para a vida profissional, pois muitos que passaram pelo Daruê tornaram-se educadores da própria ONG.

Tais considerações só evidenciam o valor do educador social que, em sua prática pedagógica, é fundamental para a construção da identidade negra e resgate dos valores humanos. Uma atuação que propicia às pessoas pensarem a si mesmas a partir do seu contexto e necessidades, analisarem criticamente sua situação de vida e se organizarem com o intento de alcançarem objetivos na qualidade de membros de uma comunidade.

ISSN: 2448-0495

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa apontam para o educando do Daruê que reconhecem a importância das práticas pedagógicas da ONG em suas contribuições à construção da identidade negra. Essas práticas não se dão num vácuo, porém são uma forma de resgatar valores culturais de matriz africana tão esquecidos e discriminado na sociedade brasileira, especialmente na escola.

Na visão desses educandos, as atividades desenvolvidas pela ONG mediante as oficinas, lhes dão base para assumirem uma atitude de resistência frente ao preconceito racial, e, além disso, essa valorização cultural é também uma expressão da vivência com maior amplitude dos direitos humanos. Vários depoimentos de adolescentes demonstram reconhecer a importância da experiência no Daruê, a qual repercute positivamente nos campos familiar, profissional, ético e relacional.

No que diz respeito ao educador, este é, de maneira mais evidente, exemplo vivo das contribuições da ONG, visto que a maioria desses educadores são formados, também, por meio do trabalho pedagógico que a Organização desenvolve, atuando tanto no próprio Daruê como em outros espaços de ensino da comunidade. Esses educadores são peças fundamentais, pois, na condição de mediadores, tem um papel de intervenção de grande relevância num processo ensino-aprendizagem que seja crítico, reflexivo, denunciatório das injustiças. Além disso, o educador, através de sua prática, auxilia seus educandos a construírem um presente e a projetarem um futuro onde a dignidade seja sempre um ideal a ser buscado.

Um estudo dessa natureza traz contribuições para a educação, pois mostra que a construção da identidade negra pode ser uma realidade a partir da vivência de um processo ensino-aprendizagem que considere as expressões culturais de matriz africana. Essa valorização é fundamental para a construção de uma autoimagem positiva por parte do indivíduo, que precisa perceber-se a si mesmo e aos outros de forma positiva.

Uma pesquisa dessa natureza também propicia a percepção da importância do educador como instrumento, agenciador social e mediador-transformador, nesse processo de "resgate" de identidade e de direitos humanos, tão necessários para a conquista e garantia efetiva de direitos e do pleno gozo da cidadania.

ISSN: 2448-0495

REFERÊNCIAS

DARUÊ MALUNGO MANTÉM TRADIÇÃO. **Diário de Pernambuco**. Recife, 26 jun. 1998. Disponível em <http://www.dpnet.com.br/anteriores/1998/06/26/urbana4_2.html.> Acessado em 28 de junho de 2014.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. In: **Tempo** [on-line]. 2007, vol.12, n.23, p.100-122. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-77042007000200007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acessado em 28 de junho de 2014.

GOHN, Maria da Gloria. Educação não-formal, educador(a) social e projetos sociais de inclusão social. **Meta**: Avaliação. Rio de Janeiro, v.1, n.1, p.28-43, jan./abr.2009.

GOMES, Nilma Lino. I**dentidade Negra e Formação de Professores**: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. Educação e Pesquisa, São Paulo, 2003.

HELIO, MARIO. Centro Daruê Malungo comemora dez anos ensinando a fazer arte. **Jornal do comércio**. Recife, 01 nov. 1998. Disponível em. http://www2.uol.com.br/JC/_1998/0111/cc0111l.htm. Acessado em 28 de junho de 2014.

SANTOS, Silvia Karla B. M. M. O que é se negro no Brasil? Uma reflexão sobre o processo de construção da identidade do povo brasileiro. **Cadernos Imbondeiro**. João Pessoa, v.2, n.1, 2012

ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo
ISSN: 2448-0495

MOVIMENTOS SOCIAIS DE MAIORIA AFRODESCENDENTE E EDUCAÇÃO

Rosalia de Oliveira Lemos

RESUMO:

A Marcha das Mulheres Negras 2015 Contra o Racismo e a Violência e pelo Bem Viver – 201 tem realizado ações educativas para o combate ao racismo no Brasil, uma vez que são realizadas atividades públicas, onde são discutidas temáticas raciais, não só nas plenárias e reuniões de organização por todo território brasileiro, como em eventos públicos específicos. No Carnaval 2015 a ONG Criola, negociou uma ala, com responsáveis pelo desfile do Grêmio Recreativo Escola de Samba Imperatriz Leopoldinense, cujo enredo *Axé- Nkenda, Um Ritual de Liberdade*, em homenagem a Nelson Mandela, que tratou das lutas negras contra o racismo e o preconceito e pela defesa de direitos, ter relação direta com o evento, que acontecerá que acontecerá em Brasília, no dia 18 de novembro de 2015. Esse artigo apresenta reflexão sobre a visão das mulheres que desfilaram quanto à atuação das mulheres negras no desfile das grandes Escolas de Samba; as motivações que as levaram a desfilar; os sentimentos durante o desfile e; por fim a influência do desfile para o combate ao racismo e para a vida das mulheres negras. Sob a ótica do Feminismo Negro, analisarei esse espaço cultural como ferramenta da difusão de novos valores sobre as mulheres negras no Brasil. A metodologia adotada foi a pesquisa ativista e análise das respostas de oito mulheres que preencheram um questionário para compor esse trabalho.

Palavras-chave: Movimentos sociais – afrodescendência – educação