Universidade Regional do Cariri - URCA

VII ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA

COSMOVISÃO AFRICANA E AFROBRASILIDADES: CULTURA, RELIGIOSIDADE E EDUCAÇÃO

ISSN: 2448-0495

ORGANIZAÇÃO GERAL
CICERA NUNES
HENRIQUE CUNHA JÚNIOR

DE 19 A 23 DE SETEMBRO DE 2016
EM CRATO E JUAZEIRO DO NORTE / CEARÁ
BODOCÓ / PERNAMBUCO

UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI –URCA

Reitor
José Patrício Pereira Melo

Vice-Reitor
Francisco do O' de Lima Jr

Chefe de Gabinete
Antônio Germane Alves Pinto

Pró – Reitor de Ensino de Graduação – PROGRAD
Francisco Egberto Melo

Pró – Reitora de Extensão – PROEX
Maria Arlene Pessoa da Silva

Pró – Reitor de Pós – Graduação e Pesquisa – PRPGP
Allyson Pontes Pinheiro

Pró – Reitoria de Desenvolvimento Universitário – PRODUN
Maria de Fátima Romão

Pró – Reitoria de Assuntos Estudantis – PROAE
Roberto José Siebra Maia

Pró – Reitoria de Planejamento e Avaliação – PROPLAN
Ana Roberta Duarte Piancó

Diretor do Centro do Centro de Educação – CE
Manoel José Pina Fernandes

VII ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA

Organização Geral

Cicera Nunes
Henrique Cunha Júnior
Reginaldo Ferreira Domingos

Comissão Organizadora

– Cicera Nunes
– Henrique Cunha Júnior
– Reginaldo Ferreira Domingos
– Alexsandra Flávia Bezerra de Oliveira
– Emanuel Marcondes Torquato
– Valéria Gercina das Neves Carvalho
– Verônica Neuma das Neves Carvalho
– Cicero Joaquim dos Santos
– Ana Paula dos Santos
– Samuel Morais Silva
– Luiz Carlos Carvalho Siqueira
– Antônio Adhemar de Souza
– Laelba Silva Batista
– Luciano das Neves Carvalho

Comissão Científica

– Dra. Cicera Nunes (URCA)
– Dr. Henrique Cunha Júnior (UFC)
– Dr. Reginaldo Ferreira Domingos (Secretaria de Educação de Juazeiro do Norte)
– Me. Alexsandra Flávia Bezerra de Oliveira (UFC)
– Me. Emanuel Marcondes Torquato (UFCA)
– Me. Cicero Joaquim dos Santos (URCA)
– Dra. Zuleide Fernandes de Queiroz (URCA)
– Dra. Maria Dulcinea da Silva Loureiro (URCA)
– Dra. Eliacy dos Santos Saboya Nobre (URCA)
– Dra. Karla Roberta Brandão de Oliveira (URCA)
– Dra. Edivone Meire Oliveira (URCA)
– Dra. Francisca Clara de Paula Oliveira (URCA)
– Dra. Maria Telvira da Conceição (URCA)
– Dra. Sandra Haydée Petit (UFC)
– Dr. Felix Ayoh'Omidire (Obafemi University)
– Dra. Dawn Alexis Duke (Universidade do Tennessee)
– Dr. Ivan Costa Lima (UNILAB)
– Dra. Geranilde Costa e Silva (UNILAB)
– Dra. Rebeca de Alcântara Meijer (UNILAB)
– Dra. Nanci Helena Rebouças Franco (UFBA)
– Dr. Cleriston Izidro dos Anjos (UFAL)
– Dr. Eduardo Davi de Oliveira (UFBA)
– Dra. Ana Carmita Bezerra de Souza (UFC)
– Dra. Elzanir dos Santos (UFPB)
– Dra. Risomar Alves dos Santos (UFCG)
– Dra. Ana Cristina Daxenberger (UFPB)
– Dra. Maria Cecília Félix Calaça (UNIP)
– Dra. Iara Maria de Araújo (URCA)
– Dra. Piedade Lino Videira (UNIFAP)
– Dra. Maria Conceição dos Reis (UFPE)
– Dra. Lilian Cavalcanti Fernandes Vieira (UFC)

Organização dos Anais e Página Web

Francisco Régis Monteiro Nogueira
Larissa Rachel Gomes Silva

SUMÁRIO

Simpósio Temático 01: História dos afro-brasileiros: historiografia e ensino.....	12
África e Diásporas: As Vias de Aproximação.....	13
Caldeirão do Beato José Lourenço, Negritude, Luta e Resistência.....	14
"Com a Verdade da Favela e não com a Mentira da Escola": Análise de Discurso da Canção "Dona Isabel", do Mestre Toni Vargas.....	23
Ubuntu - África Somos Todos Nós!.....	32
Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira: Diálogos entre a Legislação Educacional e a Prática.....	41
Novembro Afro: Intervenções Culturais à Luz da Proposta da Filosofia Afroperspectivista.....	42
Desafios para o Ensino da Cultura Africana e Afro-Brasileira a partir da Experiência na EEEP Wellington Belém de Figueiredo em Nova Olinda-CE...	51
História e Memória Afro-Brasileira no Cariri Cearense (Comunidade Sítio Arruda-Potengi/ Comunidade Carcará - Araripe).....	61
Os Autos do Rei Congo: Entre África e Portugal.....	70
O Retalhamento da Cultura Africana na História da Arte/Educação Brasileira: Uma Breve Reflexão.....	71
A Importância do Estudo da Cultura Afro na Escola E.E.I.F Antônio Antuérpio Gonzaga de Melo, Localizada na Cidade de Crato-Ceará.....	80
Simpósio Temático 02: Patrimônio cultural africano e afro-brasileiro.....	81
Movimentos Sociais e Cultura Africana no Estado do Ceará: Caso dos Estudantes da Guiné-Bissau/África.....	82
A Irmandade do Rosário de Fortaleza, Antiga Irmandade dos Homens Pretos e Suas Permanências Culturais e Religiosas Presentes na Memória Coletiva dos Afrodescendentes.....	83
Nos Lastros da Identidade: Memória e Patrimônio Cultural do Quilombo dos Souza.....	95

Samba de Roda do Recôncavo Baiano: Patrimônio Imaterial do Brasil (2014) e da Humanidade (2015).....	96
Mãe Pretinha: Um Símbolo de Resistência.....	97
De Russas a Fortaleza: Patrimônio Cultural e Identidades Negras nas Oralituras das Memorias Femininas.....	108
Joias do Asé da Comunidade Casa do Boneco de Itacaré: Ecologia de Saberes na Perspectiva da Cosmovisão Africana.....	109
Maracatu: Patrimônio Imaterial na Política Cultural de Fortaleza e Seu Entrelaçamento com as Políticas Afirmativas.....	110
Maracatu Cearense como Patrimônio Cultural.....	111
Quilombando nas Matas: Plantas um Conhecimento Ancestral.....	112
Reisado de Congo: Expressão Cultural de Matriz Afro.....	122
Simpósio Temático 03: Gênero, relações raciais e educação.....	123
A Mulher do Coco: Mulher, Tradição Oral e Cosmovisão Africana no Coco da Batateira.....	124
Discursos de Gênero e Identidade: Performances no Documentário Estamira....	134
Eugenia e Racismo na Cultura Letrada de Juazeiro do Norte (1920-1940).....	142
Mulher Quilombola: Resistência e Protagonismo.....	151
O Feminismo Radical e o Movimento Negro Extremista na Era da Globalização.....	153
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI).....	154
A Musicalidade Presente na Capoeira como Instrumento Pedagógico de Base Africana no Fortalecimento da Implementação da Lei Nº 10.639/03.....	155
Representações Sociais da Imagem da Mulher Negra: Hiperssexualização.....	163

Agentes de Transformação Social: Movimentos Sociais e Lutas Políticas Dentro do Território Sagrado de Matriz-Africana.....	172
O Corpo Feminino Negro: Representações e Discursos nas Imagens Publicitárias no Brasil do Século XXI	181
Intelectuais Negras: Reflexões a Partir da Formação do Pensamento Feminista Negro.....	182
A Transgressão de Damboia: Vivência Sexual Feminina sem Limites (*Ualalapi* (1987), de Ungulani Ba Ka Khosa).....	183
A Presença das Mulheres Negras nas Produções das Artes Visuais nos Séculos XVI à XVIII.....	184
A Cultura do Preconceito: Rosa ou Azul? Preta ou Branca? Quais as Cores da Infância?.....	185
Tem Mulher na Capoeira: A Participação Feminina na Prática Capoeirista.....	192
Arqueologia das Construções Identitárias na Diáspora Africana no Ceará no Século XXI: Entre o "Afrocentrismo" e o Mundo Ocidental.....	193
Maria Caboré: Memória, Devoção e Marginalização Social na Cidade do Crato/CE.....	194
Capoeira Infantil e Educação das Relações Étnico-Raciais: Instrumento Pretagógico para Abordagem dos Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros.....	202
Assimetrias de Gênero e Relações Étnico-Raciais: Olhares Dissonantes.....	211
O Símbolo Feminino na Obra de Paulina Chiziane, Balada de Amor ao Vento...	212
A Interseccionalidade Raça-Gênero e Enfrentamentos em uma Sociedade Branqueada: Que Vidas são Passíveis de Luto?.....	213
Mulheres Assentadas suas Tarefas e Participação na Luta de Classe: O Caso do Assentamento 10 de Abril em Crato – CE.....	222
Estatuto da Igualdade Racial: Uma Análise Crítica da Efetivação da Lei 12.288/2010 na Atual Conjuntura	223
Ensino de Geografia, Lei 10.639/03 e as Representações do Continente Africano.....	234
A Especificidade Sociocultural Africana no Ensino Brasileiro de Geografia.....	235

As Mulheres Negras e a Produção Cultural de Matriz Africana.....	236
A Ameaça do Movimento Escola sem Partido Sobre a Consciência Histórica Afrodescendente na Escola: Uma Perspectiva de Defesa sob o Olhar da Escola dos Annales.....	237
O Ensino de História Combatendo a Violência Contra as Mulheres Negras.....	238
Reflexões Sobre o Teatro Experimental do Negro (TEN) e a Educação Popular.....	245
E Eu, Mulher Negra, não Faço Parte da História?.....	253
Mulheres na Roda: Relatos da Participação Feminina nos Treinos e Rodas de Capoeira.....	254
Considerações acerca da Violência de Gênero Dirigida à Mulher Negra no Âmbito Doméstico e Familiar.....	262
História, Cultura Africana e Afro-Brasileira: Lei 10.639/03 no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq.....	270
Relações Raciais no Brasil: Os Impasses de Uma Educação em Prol do Respeito à Diversidade.....	279
O(A) Negro(a) em Tempos e Cenários Distintos: Uma Abordagem Comparativa sobre Relações Raciais e de Gênero.....	287
"Todos nós Somos Iguais, tem nada de Diferente". Práticas Pedagógicas e Cultura Negra, nas Narrativas de Educadoras em Fortaleza.....	295
Benditos e Memórias de Maria do Horto.....	296
A Capoeira como Ferramenta Pedagógica para se Trabalhar Africanidades em Sala de Aula.....	297
Simpósio Temático 04. Arte e novas tecnologias de difusão da negritude.....	298
A Exclusão na Ponta da Pena: As Representações da Mulher Negra na Literatura Contemporânea (2011- 2015).....	299

"O Paí Ó" e o Espetáculo do Outro: Cinema e Representação Negra na Era do Capitalismo Artista.....	309
Em Tempos de Poemar: O Terreiro como Resistência Poética	310
Arte Africana na Escola: Refletindo sobre Possibilidades de Ensino a Partir da Lei 10.639/03.....	311
Simetria as Geometrias na Arte Africana	320
Kubata Bantu: Vivências Pedagógicas para Ir Além do Conhecimento Eurocentrado.....	321
Racismo em Orange is the New Black: Uma Representação da Sociedade Norte-Americana.....	334
Sou Mulher, Sou do Funk, Sou da Periferia: Conhecendo Carol de Niterói.....	335
Identidade: Empoderamento para Crespos por Meio da Mídia Audiovisual.....	336
Um Olhar Geográfico sobre a África: Análise das Imagens de Satélites de Alta Resolução do Google Erth Pro.....	337
O Retalhamento da Cultura Africana na História da Arte/Educação Brasileira: Uma Breve Reflexão.....	338
Imagens da Negritude: A Gravura de Estampar e a Gravura de Esculpir.....	339
Simpósio Temático 05: Práticas religiosas de matriz africana e educação.....	340
Filosofia Africana-Brasileira: Ancestralidade Desregrada, Mundos Encantados.	341
Materiais Didáticos e Ensino das Religiões de Matriz Africana em Juazeiro - 2003 a 2014.....	349
Já Ouviu Falar de Orixás na Universidade? As Contribuições do Candomblé para a Formação Docente.....	356
A Intolerância no Ensino Religioso Brasileiro: Marginalização e Repúdio às Religiões de Matrizes Africanas.....	357
Crença com Medo, Realidades e Vivências de Fiéis de Religiões Afro-Brasileiras.....	366

A Cor da Devoção: Africanidade e Religiosidade na Cultura Romeira no Cariri Contemporâneo.....	367
As Religiões de Matriz Africana como Afirmação Política da Identidade Negra.....	380
Siré das Ayabás: O Poder Feminino nas Religiões de Matriz Africana no Ceará.....	389
O que Conta o Canto Encanta as Religiões de Matriz Africana e o Currículo Escolar.....	390
A Rainha e o Tambor: Elementos Fundantes das Religiões de Matriz Africana na Escola.....	391
Educação e Religiões de Matriz Africana no Âmbito Escolar: Estudo de Caso em Mulungu-CE.....	400
Pedagogias Orais nos Terreiros de Candomblé.....	401
"Ecos do Maligno": Preconceitos sobre a Religiosidade de Matriz Africana no Brasil.....	402
Religiões: Impactos e Preconceitos na Região do Cariri.....	410
Simpósio Temático 06: Ações afirmativas para a população negra: pesquisas, experiências de ensino e o papel da universidade	411
O Jogo Mancala. Uma Proposta Indisciplinar para uma Abordagem em História da Matemática.....	412
Sobre a Lei 10639: Analisando Pensamentos de Intelectuais dos Movimentos Sociais Negros.....	420
A Gestão Escolar e a Aplicabilidade da Lei 10.639/03 na Escola de Ensino Fundamental 08 de Março - Crato – CE.....	421
Caminhos para a Implementação da Lei 10639/03 no Município de Acopiara: Aquisição de Materiais Didáticos.....	422
Prática Pedagógica e Cultura Afro-Brasileira: Um Enfoque com Base em História e Língua Portuguesa.....	423

A Importância da Lei 10.639-2003 na Educação de Jovens e Adultos: Relato de Experiência Escola Municipal Diná de Oliveira.....	433
A Dança das Águas: Riquesa Afroancestral.....	441
Vivências do Projeto Consciência Negra: Compreensão e Respeito para com a Diversidade Étnico-Racial.....	450
"O Mais Letal da Espécie": O Personagem "Pantera Negra" como Proposta de Ação Pedagógica para a Formação da Identidade Negra no Ensino Básico.....	459
Políticas-Pedagógicas Afirmativas na UFPE: Uma Experiência Acadêmica sobre o Movimento Negro em Pernambuco (2014-2015).....	460
Formação de Professores: Construção de Jogos e Contos com Uso do Vocabulário de Matriz Africana Bantu.....	461
A Didática Afrorreferenciada Entra na Roda: Experiências com EJA e Formação de Professores.....	470
Empoderamento Negro Através da Estética: Opressão e Resistência.....	480
Combater o Racismo: O Papel do ENUNE para o Enegrecimento do Movimento Estudantil Brasileiro.....	488
Cultura Afro-Brasileira a Comunidade do Sítio Belo Horizonte (Carrapato) Crato-CE. Como Relato de Experiências Vivenciadas com a Manifestação do Maracatu Uinu Erê	489
O Negro e a Educação Física: Uma Discussão a Luz da Lei Nº 12.711 de 29 de Agosto de 2012.....	497
O Papel da Gestão Escolar na Política de Implementação da Lei Nº 10.639/03 e sua Aplicabilidade no Ensino Médio.....	504
Projeto Nagô: Reconstruindo Identidades Étnicas Através da Arte e Cultura de Base Africana.....	511
Simpósio Temático 07: Quilombos e educação.....	520
Oficina de Xequerê: Fortalecendo a Identidade Quilombola.....	521
Grupo Urucongo de Artes: Protagonismo Juvenil Afrodescendente na Comunidade Chico Gomes, Crato/CE.....	531

Apresentação

O Seminário Artefatos da Cultura Negra é fruto de uma articulação entre universidade e as organizações do movimento social e tem ao longo desses anos reunido educadorxs, estudantes, ativistas dos movimentos sociais, pesquisadorxs de diversas áreas do conhecimento que tem promovido uma ampla releitura das relações raciais no Brasil na sua articulação com a educação.

O trabalho com a história e a cultura africana e afro-brasileira tem ganhado visibilidade no meio acadêmico nos últimos anos, fruto da luta dos movimentos negros que ao longo do século XX e início do século XXI protagonizaram essa discussão mostrando que uma educação intercultural, comprometida com o combate ao racismo, precisa promover o diálogo entre os diferentes segmentos étnicos da sociedade brasileira.

O Seminário Artefatos da Cultura Negra nasce, a partir de 2010, nesse contexto de reivindicações, questionando o papel da escola e da universidade, os processos de formação docente, os currículos e a produção do conhecimento, na reversão das desigualdades. Estudos apontam que, apesar dos avanços ocorridos nos últimos anos, a população negra no Brasil ainda se encontra numa situação de desvantagem em todas as áreas.

As recentes ressignificações conceituais e historiográficas no campo das Africanidades e Afrodescendência tem sido pauta de debate em todas as edições do evento. As discussões também apontam para a necessidade de um amplo programa de ações afirmativas no meio acadêmico que dê conta de garantir o acesso, permanência e o sucesso de negras e negros brasileiras no ensino superior. Entendemos que a implementação das Leis 10.639/03, 11.645/08 e a política de cotas são partes importantes desse processo.

Diante do exposto, convidamos xs profissionais que atuam na educação, xs ativistas dos movimentos sociais, xs integrantes dos grupos culturais, xs gestores públicos, pesquisadorxs e todxs demais interessadxs para que possamos participar das discussões que acontecerão no período de 19 a 23 de setembro de 2016, no VII Artefatos da Cultura Negra, que este ano tem como tema: Cosmovisão Africana e Afrobrasilidades: cultura, religiosidade e educação.

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

ÁFRICA E DIÁSPORAS: AS VIAS DE APROXIMAÇÃO

Carlindo Fausto Antonio

RESUMO

O objetivo desse artigo é discutir e compreender as vias de aproximação da África com a Diáspora negra. Para a consecução desse propósito, consideramos teórica e metodologicamente a África e a Diáspora como um contínuo e o território como quadro de vida. Feito o enquadramento conjunto da África e da Diáspora, o exercício argumentativo tratou das vias de aproximação, relevando os significados e o alcance curricular da Lei 10.639/2003, no que toca à superação do colonialismo e do racismo a partir dos lugares. Nas etapas derradeiras do texto, a ênfase recaiu na herança africana nas diásporas; suas marcas e presenças nos territórios, na compreensão analítica do sistema cultural negro-brasileiro como categoria filosófica, chave hermenêutica e polo de aproximação com a África e com a Diáspora.

Palavras-chave: África. Diáspora. Lei N^{o}. 10.639/03.

CALDEIRÃO DO BEATO JOSÉ LOURENÇO, NEGRITUDE, LUTA E RESISTÊNCIA

Cícero Erivaldo de Lima[1]

INTRODUÇÃO

O presente trabalho buscou reconhecer a história do Caldeirão da Santa Cruz do Deserto no município do Crato. Identificar as experiências e a organização social desenvolvida e as estratégias de resistências, melhoria das condições de vida desenvolvida pelo beato José Lourenço, descendente de negros escravos do interior da Paraiba.

A pesquisa reflete a importância de valorizar a contribuição dos seus saberes, o tipo de relação que se dá entre o homem e a sua terra e analisa as condições de vida dos seus componentes. Fudamenta-se nos teóricos: Cordeiro (2004), Ramos (2011), Sousa e Carvalho (2012) entre outros e registros audiovisuais.

Pretende com os resultados obtidos, difundir a comunidade investigada oportunizando o olhar histórico e geográfico que deve se submeter à observação, questinamentos e compreensão conforme a realidade em que se inserem cada lugar que ocupa determinado espaço em um dado território, o qual possui imensas diversidades geofísicas e geossociais que garantem riquezas de detalhes e características singulares, negritude e práticas e modos de vida que podemos trazer para o debate militante e acadêmico. Essa abordagem está relacionada ao simpósio temático 1 - História dos afro-brasileiros: historiografia e ensino.

CALDEIRÃO REFERÊNCIA DE RESISTÊNCIA E DESENVOLVIMENTO

Os saberes e vivências dos camponeses da região são exemplos de grandes referências para todo o Nordeste e país. O exemplo maior foi o Caldeirão no início da década de 1930, centenas de famílias que moravam e a trabalhavam em uma área que aparentemente não oferecia condições de vida em pleno Semiárido cearense. As atividades desenvolvidas pelo Beato José Lourenço atraíram milhares de pessoas para essa comunidade que se tornou

[1] Mestre em Geografia pela Universidade Federal do Ceará - UFC, Especialista em História do Brasil e Graduado em Geografia pela Universidade Regional do Cariri - URCA e Professor Técnico da área da Geografia da Secretária Municipal de Educação - SME-Crato.

lendária para todo o Nordeste.

Silva e Alencar (2009) fazem o seguinte relato:

> O Caldeirão da Santa Cruz do Deserto destaca-se na história cearense por suas características peculiares de organização, que fizeram nascer no interior do Nordeste uma comunidade onde a vida dos moradores tinha uma qualidade superior à de qualquer outro camponês que habitava essa região no mesmo período. Muitos autores que escreveram sobre o Caldeirão atribuem-lhe a categoria de movimento messiânico, em virtude da prática religiosa de seus membros se configurar como uma de suas características mais marcantes. (SILVA E ALENCAR, 2009, p. 2).

Nesse sentido, a vida social dos habitantes do Caldeirão nos anos de 1930 era superior à das outras comunidades vizinhas. O beato José Lourenço acolhia todos aqueles que se interessavam em viver em comum, seguindo os costumes e as regras estabelecidas. O crescimento da comunidade de deu com a chegada de novas pessoas e com o crescimento natural de seus habitantes. Conforme Cordeiro (2004),

> O Caldeirão foi uma comunidade camponesa, que existiu durante 10 anos, onde habitavam aproximadamente 1.700 pessoas. No início, era um pequeno grupo sob a liderança do Beato, em torno da devoção à Santa Cruz. Possuía um sistema de produção e distribuição de bens básicos (víveres, instrumentos, oportunidades de trabalho, moradia e "alimento para o espírito") com característica de autogestão: "tudo era de todos". (CORDEIRO. 2004, p. 43).

Em cânticos entoados pelos movimentos de animação das comunidades, o Caldeirão aparece nos retalhos da nossa história como um exemplo de vida em comunhão. A história dessa comunidade se assemelha às histórias de resistência dos negros escravos de Palmares no Estado de Alagoa e de Canudos no sertão da Bahia. Movimentos socioterritoriais como as Comunidades Eclesiais de Base - CEBES, o MST, a Comissão Pastoral da Terra - CPT permitem que a memória dessas comunidades continue e que essas experiências sempre as encorajem para viver e lutar por uma melhora de qualidade de vida e por justiça social. A construção de uma sociedade passa pelo exemplo das histórias desses povos.

Silva e Alencar (2009), afirmam que

> Após a saída do sítio Baixa Dantas, José Lourenço e os camponeses foram enviados pelo Padre Cícero para um sítio de sua propriedade no sopé da Chapada do Araripe, conhecido como Caldeirão. O nome da propriedade é proveniente das formas geológicas denominadas de Caldeirão, que são escavações realizadas pela força das águas nas rochas, ocasionando a dissecação do relevo e formando espécies de reservatórios naturais que acumulavam água inclusive nos tempos de estiagem, favorecendo a agricultura no local. (SILVA e ALENCAR 2009, p.06).

O Caldeirão, logo no início da chegada do beato José Lourenço, não dispunha de estrutura produtiva. As práticas no manejo da terra, adquiridas com o grupo no Sítio Baixa Dantas, favoreceram a rápida produtividade daquelas terras áridas de tabuleiros. O trabalho coletivo desenvolvido e a partilha da produção garantiram a sobrevivência e a

autossustentabilidade da comunidade.

Ramos (2011), fala também da rotina vivida na comunidade

> Em síntese, viviam para o trabalho e orações, faziam procissões, novenas, ladainhas; os dias santos e domingos eram respeitados, ninguém trabalhava. A religião motivava o trabalho e inspiravauma vida de solidariedade. O mundo era visto pelas lentes do religioso. Era da relação dia lética entre o trabalho diário e sentimento religioso que surgia uma comunidade organizada para a produção. E produzia. O que antes era mato tornou-se plantação. (RAMOS 2011 p.64-65)

Assim a comunidade avançava com o comando do beato Lourenço com a vivência da fé, da oração e do trabalho. Essa tríade norteou a vida da comunidade durante todo o tempo, levando em consideração a realidade do povo que formava a comunidade e os limiters da natureza, tendo em vista a vegetação Semiárida do Sertão.

Hoje, práticas como: a agroflorestação, que consiste na conservação e no não uso do fogo na preparação do roçado; a preparação da terra com valetas de retenção nos tabuleiros como forma de evitar erosões em solos acidentados; a construção de barragens subterrâneas; a captação d'água dos telhados da casa e a criação de abelhas silvestres são bastante difundidas. Existem indícios de que essas práticas foram utilizadas sabiamente pelo povo daquela época no Caldeirão.

Sobre a produção, Silva e Alencar (2009) dizem que

> O Caldeirão atingiu sua autossuficiência, produzindo desde as suas roupas, que eram confeccionadas em teares manuais, em que era utilizada como matéria-prima o algodão cultivado no imóvel, até as ferramentas de trabalho, além de sabão, panelas, baldes, artefatos de couro, enfim tudo de que precisavam. Fortaleceram, via métodos artesanais, uma espécie de "indústria" que visava suprir as necessidades internas da comunidade. Existiam no imóvel diversas oficinas, cada uma especializada em um ramo, como a funilaria, a carpintaria, o curtume, a ferramentaria, além de casas de farinha e engenhos utilizados no beneficiamento da produção. (SILVA e ALENCAR, 2009, p. 14).

Com essas características, percebe-se que a presença do Estado não foi necessária para a melhoria da qualidade de vida daqueles camponeses, não havendo registro de apoio e assistência social que comprove tal presença. A comunidade do Caldeirão era autossustentável; assim se explica o crescimento rápido, pois não havia restrições para novos moradores enviados pelo Padre Cícero que procurassem viver em harmonia com as famílias e com a liderança do beato José Lourenço. Cordeiro (2004) cita:

> O beato José Lourenço surge como líder, assim como o Padre Cícero, num momento em que os trabalhadores rurais migraram pelo sertão nordestino precisavam de alguém que apontasse caminhos para satisfação de suas necessidades fundamentais como indivíduos e como grupo. (CORDEIRO, 2004, p. 209).

O beato José Lourenço era um negro descendente de escravos, esteve ligado ao padre Cícero Romão Batista e foi um líder nato, o qual toda a comunidade aceitava, de acordo com depoimentos de remanescentes.

Teria uma motivação racista levado a criar uma antipatia da elite local branca a um líder negro? Na versão da história oficial a explicação é que teriam sido o misticismo, os hábitos de consumo e de produção, que se aproximava do comunismo, da forma estabelecida na vida comunitária.

Os meios determinados para a vida no Caldeirão fizeram surgir adversários para a comunidade. No princípio foram os grandes proprietários da região, que estavam encontrando dificuldades para a contração de mão-de-obra, resultado da quantidade de camponeses que abandonaram a vida de moradores, sujeitos aos domínios dos grandes proprietários para viver no Caldeirão.

O que foi usado como justificativa para por fim ao Caldeirão estava relacionado à posse das terras em que a comunidade estava estabelecida.

Silva e Alencar (2009) colocam que

> Com a morte do sacerdote no ano de 1934, as terras do Caldeirão passaram a pertencer à ordem dos padres Salesianos, já que essa foi a vontade expressa pelo Padre em seu testamento. A partir de então, a comunidade começou a pagar os foros para que seus habitantes pudessem permanecer nas terras, até que em 1936 o representante jurídico da ordem dos salesianos solicitou a reintegração de posse da propriedade, mesmo o Beato tendo manifestado o interesse em comprá-la. Junto com o pedido de reintegração de posses, o Deputado e procurador dos padres salesianos, Norões Milfont, também iniciou um procedimento de difamação da comunidade junto ao governador do Estado do Ceará. (SILVA e ALENCAR, 2009, p. 133).

Nesse sentido, houve insatisfação do clero diocesano do Crato por não se manifestar em favor da permanência das famílias na comunidade ou mesmo de interpelar aos padres salesianos sobre a doação ou venda daquelas terras para a comunidade.

Cordeiro (2004) descreve assim o desfecho da história do Caldeirão:

> A “comunidade” originada em torno de 1926 teve seu fim a partir de setembro de 1936, destruída por forças militares do Estado. Naquele ano, o Caldeirão foi tomado de assalto por forças policiais do Estado do Ceará. A “comunidade” foi invadida e destruída. Parte da população foi presa e levada a Fortaleza. Outros penetraram na floresta da Serra do Araripe e se dispersaram na mata. Muitos foram obrigados a migrar para qualquer lugar. (CORDEIRO, 2004, p. 45).

Posteriomente, o beato se refugiou no Sitio União, no município de Éxu, no Estado de Pernambuco, conforme Cordeiro (2004), e faleceu em 1946. A construção de outras experiências como a do Caldeirão não teve uma continuidade, não restou sucessores para encaminhar as experiências que influenciaram milhares de pessoas para o convívio comunitário e fraterno.

Sousa (2012) relata também que

> A comunidade Caldeirão foi essa resistência, mesmo que não houvesse entre os seus membros a clareza desse papel social que desempenhavam. Para os governantes, para oligarquia do lugar e para uma parte da cúpula eclesiástica à época, estava, no entanto, bastante clara a influência do Beato e de sua forma comunitária de viver entre a população do sertão. (SOUSA e CARVALHO, 2012, p. 45)

A continuidade do Caldeirão seria uma ameaça até mesmo ao crescimento e à própria história do Juazeiro do Norte e do fenômeno Padre Cícero, pois os romeiros estavam seguindo para o Caldeirão e encontrando no beato José Lourenço um verdadeiro sucessor do patriarca do Sertão, Padre Cícero Romão Batista. O deslocamento das peregrinações fazia crescer a preocupação da elite regional, pois comprometeria o crescimento e a expansão da cidade.

Na experiência contemporânea existem comunidades que se aproximaram um pouco da história do Caldeirão, buscando na história o resgate das lutas desenvolvidas, como a realidade das comunidades Assentamento 10 de Abril e Caldeirão aqui é diversa e encontra-se várias inversões que devem ser levadas em conta nas atividades de fortalecimento e nos planejamentos. Conforme Silva e Alencar (2009),

> Consideramos que apesar de ocorrerem em diferentes momentos da história e possuírem características diversas relacionadas aos diferentes estágios do desenvolvimento do capitalismo, tanto a comunidade do Caldeirão como a do Assentamento 10 de Abril são exemplos de um modelo diferenciado de trabalho no campo baseado em princípios cooperativistas, coletivos e comunitários, que se apresentam como uma das formas alternativas ao modelo proposto pelo Estado brasileiro, que historicamente tem patrocinado a organização espacial em função da acumulação de capital e dos grandes proprietários fundiários, em detrimento do campesinato ou dos povos do campo (SILVA e ALENCAR, 2009, p. 135).

Assim, o trabalho para a construção de uma comunidade semelhante à do Caldeirão não foi possível até os dias atuais. É necessário compreender que práticas sociais, com valores próximos aos vividos naquela época só seriam viáveis com total ruptura com as amarras criadas pelo sistema capitalista em que se vive. Como bem afirmam Silva e Alencar

(2009), estamos em uma sociedade capitalista, que historicamente tem patrocinado a organização espacial em torno da acumulação e da exploração.

O Sítio Caldeirão da Santa Cruz do Deserto garantiu todos os benefícios para os seus membros e o seu exemplo ficou como referência para movimentos sociais e religiosos, entoados em cânticos e lembrados como uma resistência do povo organizado.

Silva (2007) lembra ainda, que

> O Caldeirão da Santa Cruz do Deserto destaca-se na história cearense por suas características peculiares de organização, que fizeram nascer no interior do Nordeste uma comunidade onde a vida dos moradores tinha uma qualidade superior à de qualquer outro camponês que habitava essa região no mesmo período. (SILVA, 2005, p.2).

A busca pelo crédito e a melhoria das condições de vida da comunidade do Assentamento 10 de Abril foram constantemente. Uma das prioridades na pauta de reivindicação dos seus moradores, por causa da pouca estrutura da fazenda desapropriada onde vivem hoje.

A participação ativa nos atos e nas manifestações desses moradores na sede do município era assídua, com o objetivo de garantir projetos diferenciados, alimentação para as famílias, vagas nos programas de emergência e de datas comemorativas, atividades promovidas pelo sindicato dos trabalhadores rurais e pelas entidades parceiras. . A conquista da terra significou uma relevante mudança nas vidas dessas pessoas, mesmo com as dificuldades ainda enfrentadas no trabalho, com referência às irregularidades pluviométricas, quando se perde praticamente toda a produção e todo o trabalho empenhado na atividade agrícola.

CONCLUSÕES

A busca de melhorias do povo do campo e da produção na agricultura camponesa tem nos últimos anos levado as famílias a desenvolverem diferentes formas de lutas e enfrentamentos com os poderes constituídos. A forma de como se relacionar com a natureza e os meios de produção propiciaram os agricultores a refletir sobre como melhorar a produção e ao mesmo tempo aumentar essa produção. As famílias na maioria das vezes tiram o sustento da terra, daí a necessidade do trabalho com práticas novas que permitam a fixação desses camponeses no campo.

As experiências camponesas promovem a dinâmica nas feiras locais dos municípios, desencadeando a circulação de alimentos e o equilíbrio do preço de mercado dos alimentos. É nesse ponto que os camponeses deixam a sua renda com a figura do atravessador. Recentemente, muito se tem falado de práticas alternativas de produção para os agricultores camponeses, tais como a diversificação com o plantio de frutas nativas, a utilização dos recursos naturais disponíveis manejando, conservando e produzindo na vegetação nativa.

As práticas das relações de produção, a vida social, e a convivência no semiárido carirense são refletidas em várias comunidades, com o exemplo do Caldeirão. O trabalho do beato José Lourenço no Caldeirão passou e ser lembrado nas suas experiências e místicas da fé e do trabalho e continuo sendo um sonho de vida para várias familias do semiárido brasileiro.

Contudo, não se deve esquecer que uma nova realidade de vida no campo é possível, como bem lembram as músicas do cantor cearense José Vicente que sempre tratam dessas questões, como a música "Utopia", entre outras cantadas nas romarias de terra em diferentes locais das dioceses do Ceará. Anualmente a romaria acontece no Caldeirão, promovida pela CPT e as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), que reúnem no mês de setembro de cada ano centenas de pessoas que se deslocam ao Sítio Caldeirão para celebrar e fazer reverência à história e à memória daquele povo que viveu uma das mais ricas experiências de vida comunitária.

REFERÊNCIAS

CORDEIRO, Domingos Sávio de. **Um Beato Líder: Narrativas Memoráveis do Caldeirão**. Fortaleza: Editora da UFC, 2004.

LIMA,C.E. de; **Agricultura camponesa, PRONAF e iniciativas agroecológicas no Município do Crato**. Dissertação do Mestrado em Geografia no Programa de pós- graduação em geografia da UFC - Fortaleza, 2011.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. **Caldeirão: estudo histórico sobre o beato José Lourençoe sua comunidade.** Fortaleza: Instituto Frei Tito de Alencar/NUDOC, 2011.

SILVA, Judson Jorge da. **Assentamento 10 de Abril em Crato (ceará): o sonho de um novo Caldeirão** In: Anais do I Simpósio Nacional de Geografia Agrária – II Simpósio Internacional de Geografia Agrária. Presidente Prudente, SP, 2005.

SILVA, Judson Jorge da. ALENCAR, Francisco Amaro Gomes de. **Do Sonho à Devastação, Onde Tudo se (Re)Constroi: Experiências e Memórias nas Lutas por Terra da Região do Cariri-CE.** Revista NERA Presidente Prudente Ano 12, nº. Jan.-jun./2009, 14 pp. 125-141

SOUSA, Célia Camelo de; CARVALHO, Lêda Vasconcelos **Caldeirão: saberes e práticas educacionais.** Fortaleza, Edições UFC, 2012.

"COM A VERDADE DA FAVELA E NÃO COM A MENTIRA DA ESCOLA": ANÁLISE DE DISCURSO DA CANÇÃO "DONA ISABEL", DO MESTRE TONI VARGAS

Cláudia Rejanne Pinheiro Grangeiro[1]

INTRODUÇÃO

A Capoeira é uma expressão cultural brasileira que congrega arte marcial, esporte, cultura popular e música. Foi desenvolvida nas senzalas brasileiras como forma de resistência dos escravos à violência dos senhores e capitães do mato. O que a distingue das outras artes marciais, dentre outras coisas, é a sua musicalidade. Praticantes desta arte aprendem não apenas a lutar e a jogar, mas também a tocar os instrumentos e a cantar. Em 24 de novembro de 2014 a Roda de Capoeira recebeu o título de Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade pela UNESCO. Além disso, é hoje a grande embaixatriz da língua portuguesa brasileira no exterior, com muitos grupos presentes em diversos países. Apesar de todo esse reconhecimento internacional, as escolas brasileiras, em geral, ainda não reconhecem o valor cultural e as inúmeras possibilidades de aplicação pedagógica transdisplinar das canções de Capoeira. Na perspectiva, pois, de modestamente contribuir com a mudança deste quadro, procedemos uma análise, com base nos fundamentos teórico-metodológicos da Análise do Discurso Francesa, da letra da canção "Dona Isabel", do Mestre Toni Vargas, no intuito de verificar que mecanismos linguísticos e históricos são mobilizados para construir a ideia de "abolição" e que sujeitos históricos foram envolvidos na questão. Tal propósito corrobora com a aplicabilidade da A Lei 10.639 de 09/01/2013 que estabelece o ensino de história e cultura afro-brasileira por meio de temas como história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional (Presidência da República, 2016). Coaduna-se também com as orientações para o ensino da língua materna no Brasil. As Orientações Curriculares Nacionais do Brasil (2006, p. 36), documento conhecido como "PCNs +", para a área de linguagens e códigos atesta que: "[...] o objeto de ensino privilegiado são os processos de produção de sentido

[1] Professora adjunta do Departamento de Línguas e Literaturas da Universidade Regional do Cariri – URCA. Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP/FCLAR com estágio no CÉDITEC – Centre d'Études de Discours, Text, Écrits et Communication – Sorbonne, Paris XII. Líder do DISCULTI - Grupo de Estudos em Discurso, Cultura e Identidades. claudiarejannep@yahoo.com.br. Crato-CE. Brasil.

para os textos, como materialidade de gêneros discursivos, à luz das diferentes dimensões pelas quais eles se constituem".

1.A ANÁLISE DO DISCURSO FRANCESA

A Chamada Análise do Discurso (AD) francesa nasceu de um diálogo entre as ciências humanas, na década de 60, ou seja, de um conjunto de interrogações surgidas da interseção entre a Linguística, o Materialismo Histórico e a Psicanálise. Da Linguística, reconhece a língua como fato social, definido por Saussure (2006), acrescentando ao real da língua o real da história. Do materialismo histórico advém a noção de ideologia, polêmica e fruto de muitas reelaborações, e da Psicanálise vem o deslocamento da noção de homem para a de sujeito (Pêcheux, 1975) ou forma-sujeito, constitutivamente atravessado pela ideologia e pelo inconsciente. Para o autor, a materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade específica deste é a língua. O discurso é, assim, o fruto da relação entre língua e ideologia. O sujeito, por sua vez, também não é autor do "seu" discurso. Ele é interpelado e constituído por um conjunto de dizeres que circulam na sociedade. Esses dizeres se instalam em determinadas "regiões", formando, assim as "formações discursivas", às quais o sujeito "se filia", tornando-se, assim, porta-voz desses dizeres. Para o autor, "não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido" (Pêcheux, 1975, p.53).

2. MESTRE TONI VARGAS: O POETA GUERREIRO DA CAPOEIRA

A raça negra não nasceu para ter senhor
Minha alma é livre o berimbau me libertou
(*Mestre Toni Vargas)*

Antonio César de Vargas nasceu em 5 de abril de 1958. Começou a jogar capoeira em 1968 com o mestre Rony (do Grupo Palmares de Capoeira). Depois foi aluno do mestre Touro, do grupo Corda Bamba, onde obteve Cordel Azul. Em 1977 ingressou no grupo Senzala como aluno do mestre Peixinho, com o qual obteve o cordel vermelho em 1985. É formado em Educação Física com Pós-graduação em dança pela UFRJ. Atualmente é coordenador de uma instituição de educação infantil. Tem vários cds gravados, como Salve Obaluaiê (2006), Liberdade (2007) e Quadras e corridos (2009). Reconhecido pela comunidade da capoeira como um dos maiores poetas desta arte, foi homenageado pela Superliga Brasileira de Capoeira em Curitiba no ano 2000. Suas canções trazem temáticas que questionam as desigualdades sociais, principalmente

relativas aos negros brasileiros.

"Dona Isabel" é a primeira faixa do cd Liberdade de 2007 e é bastante executada nas rodas de Capoeira pelo Brasil. Foi selecionada para análise, por ser uma canção de capoeira o que, por si, já traz a possibilidade de reflexão pelos temas que aborda. Além disso, traz na sua letra uma questão cara à historiografia brasileira e ao ensino: a forma de contar a história da abolição da escravatura. A historiografia oficial, também por meio livros didáticos atribuía à Princesa Isabel, cognominada de "A Redentora", o protagonismo do fim da escravidão. Pesquisas posteriores demonstraram que no momento em que a Lei Áurea foi promulgada, restava não mais que 5% de pessoas oficialmente escravizadas e que a promulgação da lei ocorreu por pressão da comunidade econômica internacional, mormente da Inglaterra em virtude de interesses monetários e não por beneplácito da elite branca brasileira.

3. A CAPOEIRA E A MULTIPLICIDADE DAS CANÇÕES

A Capoeira, além de ser luta e jogo traz também outra dimensão cultural muito forte: a música. A bateria é composta geralmente por berimbau, atabaque, pandeiro, caxixi e por vezes ganzá e agogô. Nessa arte, tem-se uma gama variada de toques de berimbau e estilos musicais, como por exemplo, os corridos, as quadras, as chulas e as ladainhas. (Nova geração Capoeira, 2016). A ladainha é um ritmo lento, sofrido, dolente, é como uma reza, uma oração entoada pelo cantador, principalmente na capoeira Angola, tradicionalmente, por um Mestre ou pelo mais velho e/ou mais experiente. As ladainhas são cantadas antes do jogo. Os participantes da roda devem ficar atentos ao cantador, pois pode ser feito um desafio e, quando for dada a chave para o início do jogo qualquer um pode ser chamado. Na ladainha conta-se uma história, geralmente sem a resposta do coro, que participa apenas no momento que o cantador acaba a história e entre no canto de entrada dizendo "Iê vamos simbora/Iê é hora é hora" e assim por diante, até chegar na expressão "dá volta ao mundo". Enquanto a Ladainha está sendo cantada, não se realiza nenhum "jogo físico". É necessário aproveitar o momento para dedicar-se à concentração máxima, tendo em vista o entendimento da (s) mensagem (ns) que nela está (estão) contida(s).

4) A ABOLIÇÃO ENTRE A VERDADE DA FAVELA E A MENTIRA DA

ESCOLA

A verdade é o conjunto de metáfora que ganhou a guerra
(Nietzsche)

A canção analisada é, pois, uma ladainha que se divide em duas partes: uma falada e outra cantada. A parte falada, traz a citação literal do livro III - Das contravenções em espécie referentes ao capitulo XIII do Código Penal Brasileiro de 1890 que tratava "dos vadios e capoeiras", em seu artigo 402 (Senado Federal, 2016), período em que a "capoeiragem" era tipificada como contravenção penal e proibida de ser realizada nas ruas. As prisões não eram realizadas somente mediante flagrante. O fato de ser capoeira já era motivo, o que ocasionou também os apelidos dos praticantes. A tradição dos apelidos mantem-se ainda hoje. Somente em 1936, oficialmente, foi extinto o decreto proibitivo descriminalizou a Capoeira, classificando-a como instrumento de Educação Física.

Nesse sentido, é interessante compreender o significado da citação literal do código. No contexto em tela adquire o sentido de denúncia das condições do negro nesse período, visto que essa atividade era criminalizada e as penalidades não eram pequenas. Envolviam muitas chibatadas e um período de trabalho forçado em locais afastados das cidades.

A segunda parte da canção é antecedida por uma expressão: "iêeeeeee". Essa expressão sempre abre as ladainhas cantadas no jogo de Angola. Serve para atrair as energias positivas, a atenção das pessoas para a letra da canção. Funciona também como uma bênção inicial para que os capoeiristas façam um bom jogo. Também é usada para parar a roda.

A ladainha que se segue é construída com base em um sujeito-enunciador que interpela uma senhora, de forma respeitosa, pelo uso do pronome de tratamento seguido do nome próprio: "Dona Isabel". O texto assume um tom de questionamento crítico quando o sujeito-enunciador dirige-se ao seu interlocutor utilizando o adjetivo na forma diminutiva que, no contexto, adquire um tom irônico: "Dona Isabel que história é essa de ter feito a abolição, de ser princesa **boazinha** que aboliu a escravidão" (grifos nossos).

As expressões que se seguem ocorrem em tom afirmativo: "Abolição se fez com sangue que inundava este país/Que o negro transformou em luta/Cansado de ser infeliz".

Para compreender o jogo/luta entre verdade e mentira estabelecido em seguida, recorremos a Foucault, o qual aponta a questão dos mecanismos de produção das verdades históricas. Para o autor, as verdades universalmente atribuíveis ao sujeito nos termos do conhecimento científico são, em última instância, efeitos de verdade ou "vontades de verdade" produzidos por mecanismos estratégicos de poder presentes nas práticas sociais. Isso significa dizer que não existe verdade a priori, que funcionam "como se fossem verdades". Para o autor, o par opositivo "verdadeiro/falso" de um discurso é determinado pelas formas de como a verdade circula em determinada sociedade, o que envolve necessariamente questões concernentes à legitimidade do dizer. Quem pode dizer, o que se pode dizer e para quem são questões que tocam diretamente na relação do sujeito com o seu discurso, o qual se constitui como efeitos de poder, ou seja, o próprio discurso é portador de poder. Desta forma, para o autor, não existe verdade dissociada do poder de representar tal ou qual conjunto de metáforas como verdade. (Foucault, 1996, 1997).

Temos ainda que todo discurso é, em verdade, um contradiscurso porque se relaciona dialogicamente com outros, com o dito anteriormente, com o não-dito, com o seu outro. Todo discurso está ancorado em outros anteriormente pronunciados e também busca silenciar outros, visto que está intrinsecamente relacionado à questão do poder: poder/fazer/saber/dizer. Para Foucault (1999, p. 10.): "O discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar."

É, pois, nessa perspectiva que vamos encontrar na letra da canção um jogo/luta de veridicção, uma luta pelo direito à palavra, mais precisamente, pelo direito à palavra verdadeira. Tal jogo/luta reflete a forma como foi contada a história do Brasil e que nos remete a algumas perguntas importantes: Que metáforas foram instituídas para representar a Abolição da escravatura? Que sujeitos foram historicamente construídos através do discurso escolar?

Durante muito tempo, os livros didáticos traziam as "datas comemorativas", dentre elas, o 13 de maio, data da assinatura da Lei Áurea pela Princesa Isabel, segundo os livros da época, a "Redentora", aquela que aboliu a escravidão no Brasil. A Lei Áurea foi historicamente construída como um ato generoso de "Dona Isabel" que seguiria os propósitos abolicionistas de seu pai, o Imperador D. Pedro II e também como o resultado de uma longa campanha abolicionista, bastante comemorada pela sociedade

brasileira.

Instala-se, pois, no texto, o jogo/luta pelo dizer verdadeiro por meio dos substantivos: "conversa", no sentido de história inverídica, mal contada, "mentira" e "ilusão", seguidas das enunciações assumidas como verdadeiras pelo texto por meio de uma curiosa construção semântica:

> Abolição **se fez** bem antes
> e **ainda há por se fazer** agora

Historiadores como LARA (2007), afirmam que a abolição teria sido fruto de um estado semi-insurrecional que ameaçava a ordem imperial e escravista e que as rebeliões de escravos estavam se generalizando no País, gerando quilombos por toda a parte. Apontam ainda como outra causa da abolição, a pressão da Inglaterra, cuja política era de expansão dos mercados, algo incompatível com o regime escravista.

Desta forma, quando a Lei Áurea foi assinada, somente 5% do povo negro ainda vivia sob o regime da escravidão. Além disso, a suposta liberdade dos negros tampouco foi acompanhada de sua inclusão social. Os ex-escravos foram deixados à sua própria sorte em uma sociedade constitutivamente racista e excludente, sem acesso à educação, saúde e nem mesmo trabalho. Muitos continuavam a fazer os mesmos serviços em troca de comida. Por tais razões, os negros e negras brasileiros (as) são, em sua maioria, discriminados e excluídos. O Mapa da População Negra no Mercado de Trabalho realizado pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos (DIEESE), de 1998 mostrou "indicadores sistematicamente desfavoráveis aos trabalhadores negros". Em Salvador, por exemplo, os negros são 86,4% dos desempregados, no Distrito Federal, 68%. Isso afora outros indicadores sociais como o fato de serem os negros a maior população carcerária, os que percebem os piores salários e ocupam os piores postos de trabalho, os que mais são assassinados (WAISELFISZ, 2014), a maioria dos brasileiros com problemas mentais, configurando como terrível realidade nacional a letra da canção de Seu Jorge, Marcelo Yuca e Wilson Capellette, magistralmente interpretada por Elza Soares: "A carne mais barata do mercado é a carne negra, que vai de graça pro presídio e pra debaixo do plástico, que vai de graça pro subemprego e pros hospitais psiquiáticos".

É, pois, nessa perspectiva que se pode compreender os enunciados: "Abolição se fez bem antes" da promulgação da lei e mesmo esta "abolição", não foi suficiente para inserir o povo negro em condições dignas na sociedade brasileira, restando ainda muito "por se fazer agora".

Em seguida, temos o enunciado que sintetiza o choque entre a forma como a história da abolição foi contada e a forma considerada verdadeira pelo enunciador do texto: “Com a verdade da favela e não com a mentira da escola”.

Em seguida, o sujeito-enunciador volta a interpelar “Dona Isabel”, para dizer que ‘chegou a hora de acabar com essa maldade e ensinar aos nossos filhos o quanto custa a liberdade”. Para tanto, traz a evocação de um dos grandes símbolos de resistência do povo negro à escravidão no Brasil: Zumbi de Palmares.

Palmares foi o maior Quilombo brasileiro. Está localizado na Serra da Barriga em Pernambuco. Chegou a abrigar mais de 20.000 pessoas, majoritariamente que fugiam da escravidão das fazendas. Estima-se que tenha existido de 1590 a 1694, ou seja, cerca de 100 anos. Descendente de guerreiros imbangalas (ou jagas) de Angola, Zumbi nasceu provavelmente em 1655 no próprio Quilombo. Quando criança, foi aprisionado e levado ao distrito de Porto Calvo, em Alagoas. Foi adotado por um padre chamado Antônio Melo que o batizou com o nome de Francisco e o educou. Aos 15 anos, Francisco fugiu e voltou para Palmares mudando seu nome para Zumbi, que significa “morto-vivo”. O apelido inspirou uma das lendas em torno do líder. No último ataque a Palmares, para não ser capturado, suicidou-se. Um ano depois, há narrativas de que apareceu guerreando contra bandeirantes e capitães do mato. Foi morto em 20 de novembro de 1695. Sua cabeça foi decepada e pendurada em Praça Pública como “exemplo” do que aconteceria aos que resistissem.

Essa é, portanto, a forma como o texto demonstra “o quanto custa a liberdade” dos negros brasileiros.

Quanto ao sujeito-enunciador do texto, aparece em “tô cansado de conversa, tô cansado de ilusão”, o sujeito oculto “eu” seguido da forma oral do verbo estar na primeira pessoa do presente do indicativo. Esse enunciador é um eu com valor semântico e histórico de “nós”: é uma voz coletiva que brada o direito à sua história, à sua memória, à sua verdade. O valor de nós no eu é tão grande que aparece enunciado posteriormente através do pronomes possessivos: “nossos filhos”, “nosso Rei Negro”. Quem é esse sujeito coletivo? os negros, o povo que tem a sua cultura, a sua memória, a sua história, da qual o enunciador do texto se torna porta-voz, também através da mobilização do símbolo: “Zumbi nosso rei negro”, como ícone e metáfora tanto da “cultura desse povo”, como da “liberdade verdadeira”. É possível, na interpretação, perguntar? **Quem** já corria no Quilombo e já jogava Capoeira? Com o jogo de palavras

que se estabelece no texto, abrem-se duas possibilidades de sujeito para esta oração:

(1) **A cultura desse povo** já corria no Quilombo e já jogava Capoeira;

(2) **A liberdade verdadeira** já corria no Quilombo e já jogava Capoeira

Em seguida, a ladainha é encerrada com outra parte canônica da ladainha e da capoeira: os salves e os vivas ao mestres: a Zumbi, ao mestre que ensinou a Capoeira e à própria Capoeira: "Iêê Viva Zumbi Camará Iêêê Rei de Palmares/Iêê Rei de Palmares Camará/Iêê Libertador/Iêê Libertador Camará/Iêêê Viva Meu Mestre/Iêê Viva Meu Mestre Camará/Iêêê quem me ensinou/Iêê quem me ensinou camará/Iêêê a Capoeira/Iêê a Capoeira Camará"

Essas formas canônicas são muito presentes nas tradições orais africanas: cantos responsoriais, refrões, frases simples que são repetidas inúmeras vezes como forma de manter vivas as palavras, a cultura, a memória e a história de um povo.

CONCLUSÃO

Para as teorias contemporâneas da linguagem como a Análise do Discurso Francesa, o sujeito não é a origem do seu discurso. Ele é uma espécie de porta-voz de dizeres que circulam na sociedade. O discurso, por sua vez, não são apenas os enunciados produzidos, mas o conjunto de práticas sócio-históricas e ideológicas em torno deles. Tais pressupostos possuem uma dimensão didático-pedagógica muito forte. Ensinar a língua materna não é ensinar descrição gramatical, como majoritariamente se pratica até hoje nas escolas brasileiras. Em um país multicultural, multiétnico e multilinguístico como o Brasil, verifica-se a necessidade, como apontam as próprias orientações curriculares nacionais de se trabalhar a multiplicidade dos discursos que circulam através de gêneros textuais diversos, presentes em práticas culturais distintas, como foi demonstrado aqui com uma canção de Capoeira, mas que se aplica a diversas outras expressões culturais do nosso povo como o Reizado, o Maracutu, as bandas cabaçais, o jongo e tantos outros. Já passa da hora de romper com os silenciamentos, com o monologismo que predominam nas nossas escolas e fazer como parte constitutiva dela os nossos mestres, os nossos *griôs*, que fazem/dizem/transmitem através das práticas culturais, das cantigas, a nossa memória coletiva, trazendo as histórias do nosso povo principalmente as que a história oficial não nos contou.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Orientações Curriculares Nacionais*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2006.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyla, 1999.
_____. *Resumo dos cursos do Collège de France*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

_____. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau Editora, 1996.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SÓCIO-ECONÔMICOS (DIEESE). *Mapa da população negra no mercado de trabalho*. 1998. Disponível em: https://www.dieese.org.br/relatoriotecnico/1999/relatorioPesquisa.pdf, acesso em 15/09/2016.

PECHÊUX, M. *Semântica e discurso*: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradutor: Eni Puccinelli Orlandi et al. Campinas: Pontes, 1975.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. CASA CIVIL. SUBCHEFIA PARA ASSUNTOS JURÍDICOS. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm, acesso em 18/09/2016.

ROCHA POMBO, M.F. *História do Brasil*. 5 Volumes, W. M. Jackson Editor, 1947.

SAUSSURE, Ferdinand de. Curso de Linguística Geral. 2 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SENADO FEDERAL. Secretaria de Informação Legislativa. *Decreto N. 847 – de 11 de outubro de 1890.* Disponível em: http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=66049, acesso em 18/09/2016.

SOARES, E. *A carne*. Disponível em: https://www.letras.mus.br/elza-soares/281242/, acesso em 15/09/2016.

Nova Geração Capoeira. http://capoeiranovagera.blogspot.com.br/2011/12/corridos-quadra-chula-e-ladainha-musica.html, acesso em 05/09/2016.

VARGAS, T. *Dona Isabel*. Disponível em: https://www.letras.mus.br/mestre-toni-vargas/353001/, acesso em 21 de julho de 2016.

_____. https://pt-br.facebook.com/MestreToniVargas/.

WAISELFISZ, J.J. *Mapa da violência 2014*. Os jovens do Brasil. Disponível em: http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2014/Mapa2014_JovensBrasil_Preliminar.pdf., acesso em 18/09/2016.

UBUNTU - ÁFRICA SOMOS TODOS NÓS!

Evilásio Barbosa de Oliveira[1]

Seguindo o modelo pedagógico da Escola da Escolha (sistematizado pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação - ICE - e baseado na obra do professor Antônio Carlos Gomes da Costa) implantado na Escola de Tempo Integral Professor Joaquim Francisco de Sousa Filho, da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, a disciplina eletiva *Ubuntu – África somos todos nós!* foi ofertada no segundo semestre de 2015, com o objetivo de ampliar o conhecimento dos estudantes de 8º e 9º anos sobre a história e cultura afro-brasileiras. Mesclando atividades teóricas e práticas e contando com a visita de professores especialistas na área, os educandos vivenciaram um pouco da musicalidade e das danças afro-brasileiras. Dialogaram também sobre discriminação étnica e perseguição religiosa - especialmente aos praticantes de candomblé e umbanda – originadas na ignorância, desinformação e no amplo acervo de estigmas cristalizados pela cultura cristã e por uma historiografia eurocêntrica. A disciplina teve como ponto alto uma aula de campo - a visita guiada ao Museu Senzala Negro Liberto, em Redenção, no Ceará.Como encerramento das atividades, além de conhecerem um pouco da história da capoeira e sua prática,os educandos realizaram - sob supervisão dos professores - um festival gastronômico com pratos da culinária afro-brasileira.

Palavras-chave: África. História afro-brasileira. Escola da Escolha.

A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: UMA PROPOSTA

Em 2014 a Prefeitura Municipal de Fortaleza, por meio da Secretaria Municipal da Educação, iniciou o processo de implantação do sistema de educação integral em seis escolas de sua rede, optando pelos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º anos). Nestas Escolas de Tempo Integral (ETI), os estudantes estudam por oito horas diárias (das sete e meia da manhã às quatro horas da tarde). Para as turmas de 8º e 9º anos, com carga horária maior, há dois dias em que as aulas se encerram às cinco.

[1] Especialista em Metodologias do Ensino das Ciências Humanas e Sociais pela Univrsidade Federal do Ceará, professor de História da Rede Pública Municipal de Fortaleza. E-mail: evillasiooliveira@gmail.com)

A partir de 2015 o número de ETI passou para doze e foi gradualmente ampliado a cada ano. Naquele segundo ano de implantação do sistema foi criada a Escola de Tempo Integral Professor Joaquim Francisco de Sousa Filho, situada no bairro Presidente Kennedy, do Distrito de Educação III, na região oeste da Fortaleza, onde desenvolvemos a experiência de ensino aqui apresentada.

O MODELO PEDAGÓGICO DA ETI

Desde 2004, o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) sistematizou, a partir da obra do professor Antônio Carlos Gomes da Costa, um conjunto de princípios, valores, concepções, metodologias e práticas educacionais, denominado Escola da Escolha, cujo Modelo Pedagógico foi implantado inicialmente no Ginásio Pernambucano, em Recife. Esse modelo serviu de base e inspiração para as ETI de Fortaleza.

Desse modo, as ETI assumem o Modelo Pedagógico concebido para responder aos desafios e questionamentos próprios da formação do jovem no e para o século XXI. Trata-se de uma concepção de educação e de escola que permitia a este jovem preparar-se para levar adiante o seu Projeto de Vida, construído ao longo de toda a Educação Básica. Por isso, o Projeto de Vida do estudante é a própria razão de ser e a base em que se sustenta o modelo. Ele é o eixo principal da Escola.

Para tanto, o primeiro princípio em que se fundamenta a Escola da Escolha é o Protagonismo Juvenil, que designa os processos pelos quais os estudantes, contando ou não com o apoio ou supervisão dos educadores, assumem o papel principal das atividades que executam, dentro e fora da escola. É, pois, encarado como princípio e metodologia do Modelo Pedagógico em questão.

Tudo isso na busca pela formação de jovens maduros, capazes de fazer escolhas e arcar com elas (autônomos), de se sentirem parte dos problemas sociais que os cercam e buscar soluções para equacioná-los (solidários) e, ainda, capazes de integrar um mundo produtivo permeado por mudanças profundas e constantes (competentes).

Outro alicerce da ETI encontra-se no seu Modelo de Gestão, a Tecnologia de Gestão Educacional (TGE), que reúne as ferramentas para a melhor gestão do cotidiano escolar e da própria execução do currículo. Para Zimmerman (2015), “Os dois Modelos dão sustentação para a Escola da Escolha. O Modelo de Gestão, por meio da Tecnologia de Gestão

Educacional - TGE, é a base na qual o Modelo Pedagógico se alicerça para gerar o trabalho que transformará 'a intenção educativa' em 'ação efetiva'."

Nesse sentido, a ampliação da carga horária escolar é uma estratégia para a implantação do Modelo Pedagógico e não o inverso, quando a permanência da criança na escola antecede a concepção do currículo.

> Apenas um jovem que desenvolve uma visão do seu próprio futuro e é capaz de transformá-la em realidade reunirá as condições para atuar nas três dimensões da vida humana - pessoal, social e produtiva - dotado da capacidade de iniciativa (ação) e compromisso (responsabilidade) para fazer escolhas, atuando de maneira autônoma, solidária e competente sobre os contextos e desafios, limites e possibilidades advindos deste século. (ZIMMERMAN, 2015, caderno 3 p. 10).

Como se pode perceber, a Escola da Escolha propõe mudanças drásticas de conteúdo, método e gestão escolar com o intuito de encontrar respostas à educação no e para este século, marcado pela transformação produtiva (competência) e pela urgente equidade social (solidariedade). É, por fim, uma proposta de educação baseado no ver, sentir e cuidar, onde os estudantes são compreendidos em todas as suas dimensões (humana, social e produtiva) e onde todos os envolvidos dispensam todos os esforços na busca da realização deste ser em sua completude.

Outra estratégia adotada no Modelo Pedagógico da Escola da Escolha é a oferta das disciplinas eletivas, que "são disciplinas temáticas, oferecidas semestralmente, propostas pelos professores e/ou pelos estudantes e objetivam diversificar, aprofundar e/ou enriquecer os conteúdos e temas trabalhados nas disciplinas da Base Nacional Comum do currículo." (Zimmerman, 2015, caderno 4, p. 20).

É a materialização do que determina o Artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), quando diz que

> os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Ministério da Educação/LDB).

Elas têm o objetivo de exercitar o Protagonismo Juvenil, primeiramente porque os estudantes são convidados a escolher a cada semestre a disciplina que irão cursar, com base no interesse apresentado diante dos temas propostos pelos professores. Assim eles exercem a responsabilidade, desde o 6º ano, de escolher um objeto de estudo a partir do próprio interesse e disponibilidade e com o qual vão trabalhar por um dois bimestres letivos, o que requer curiosidade, mas também esforço, planejamento, autoconhecimento e foco.

No caso da ETI Joaquim Francisco, a divulgação das eletivas é realizada por meio do 'Feirão das Eletivas' quando, no início do semestre letivo, os professores apresentam aos estudantes, por meio de cartazes, encenações e exposições, as disciplinas que planejaram. É um momento único de extrema empolgação e entrosamento entre educadores e educandos. Oferecer a oportunidade de que o estudante

> [...] aprofunde conceitos já aprendidos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, diversifique e amplie seu repertório de conhecimentos e descubra o prazer de seguir em busca de mais conhecimento ao longo da vida. Sempre numa perspectiva ampla, considerando as diversas áreas da produção humana. (ZIMMERMAN, 2015, caderno 5, p. 20).

A DISCIPLINA ELETIVA SOBRE ÁFRICA

A eletiva *Ubuntu – África somos todos nós!* foi gestada como uma forma de oferecer aos estudantes de 8º e 9º anos possibilidades de repensarem suas relações sociais e as desigualdades que emergem da sua realidade local, como pressupõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana - DCN.

Figura 1: Palestras sobre ritmos e religiões de matriz africana

Eis a importância de oferecer uma disciplina sobre história e cultura africana e afro-brasileira: cumprir o Artigo 27 da LDB, que determina "a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática."

Cumprir a determinação legal passa, portanto, pela educação para o enfrentamento das desigualdades entre negros e brancos no país que insiste no mito da democracia racial. Essa urgência em desconstruir os valores racistas veladamente incutidos em crianças e adolescentes educados em escolas que continuam a escamotear as distorções sociais foi o ponto de partida para pensarmos alternativas que ultrapassassem o senso comum de que este tema deve constar no calendário escolar unicamente nas datas consagradas de 13 de maio e 20 de novembro.

Por isso mesmo, ao longo dos quatro meses de atividades teóricas e práticas, professores especialistas na área foram convidados para tratar de temas pertinentes aos afro-brasileiros, tais como a musicalidade e as religiões de matriz africana, sempre na perspectiva da construção de uma imagem positiva da contribuição da cultura negra na sociedade brasileira, a fim de que.

> se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros. Reconhecimento requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnicoracial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino. (DCNERE, 2004, p. 12)

Aos educandos foi possibilitado o diálogo acerca da discriminação racial e preconceito de cor, além da perseguição religiosa (em especial aos praticantes de candomblé e umbanda), originadas na ignorância, desinformação e no amplo acervo de estigmas cristalizados pela cultura cristã e por uma historiografia de tradição eurocêntrica.

A VISITA AO MUSEU SENZALA NEGRO LIBERTO

O ponto alto da disciplina, no entanto, foi a visita ao Museu Senzala Negro Liberto, na fazenda Livramento, situada às margens da CE-060, na entrada da cidade de Redenção, no Ceará, distante aproximadamente noventa quilômetros da capital.

Ao chegar, a turma foi recebida pelo monitor do Museu, que permaneceu ao seu lado durante toda a visita. Percorrendo os cômodos da casa grande, os estudantes entraram em contato com objetos das várias gerações da família Muniz Rodrigues, fundadora da aguardente Douradinha (1873), cuja unidade de produção permanece em atividade até hoje.

O casarão do século XVIII guarda móveis e objetos que pertenceram à família ou que foram doados. Duas máquinas merecem destaque: uma usada para moagem de cana, importada da Escócia em 1927 (ainda em funcionamento) e outra utilizada para engarrafar a aguardente e colocar a tampa de cortiça. Também viram uma coleção de cédulas antigas do período da abolição e alguns documentos de compra e venda de escravos.

Mas nenhum outro momento da aula de campo despertou tanto a curiosidade e os sentidos dos presentes quanto a passagem pela senzala, localizada abaixo da casa grande. Um ambiente escuro, fétido, mal arejado, sem nenhuma condição de salubridade. Lá foi possível viver a experiência única de estar no lugar em que viviam os africanos escravizados no Ceará, transpondo os conhecimentos e descrições presentes nos livros didáticos de História.

Figura 1: Visita ao Museu Senzala Negro Liberto - Fazenda Livramento (Redenção-CE)

Conhecer o lugar onde os escravos dormiam, cozinhavam, alimentavam-se e onde eram castigados foi destacado por quase todos os alunos como uma experiência singular, que valeu por dezenas de aula de história.

Na semana em que se celebrou o dia da Consciência Negra, convidamos o grupo de capoeira Arte da Ginga, da comunidade local para uma exposição sobre a história desta arte iniciada no Brasil com os africanos escravizados. O dia foi encerrado com uma roda de capoeira no pátio da escola com a participação de alunos de diversas turmas praticantes do esporte.

As atividades foram encerradas com um festival gastronômico com pratos da culinária afro-brasileira. Compuseram o cardápio: feijoada, vatapá, cuscuz e mugunzá. A atividade consistia na pesquisa, feita em grupos de estudo, sobre a história de cada prato, bem como de seus principais ingredientes e o modo de preparo. Além de expor as receitas e apresentar para turma o resultado de suas pesquisas, cada equipe levou o prato escolhido para degustação.

CONCLUSÕES

Ofertar uma disciplina sobre África foi ao mesmo tempo uma alegria e um desafio. Fomos levados a pesquisar e estudar um tema de relevância nacional e ainda relegado a segundo plano por uma parte considerável dos educadores brasileiros, que infelizmente ainda o consideram tema menor ou mero cumprimento de determinação legal.

De certo, estar numa escola com modelo diferenciado, que permite a construção de disciplinas diferentes das estabelecidas na Base Nacional Curricular, de modo a contemplar os Temas Transversais definidos como componentes da Parte Diversificada, foi um fator determinante para a aceitação desta tarefa.

Como professor de História, não poderia deixar escapar a oportunidade de um trabalho mais acurado, que envolveu o empenho de toda a escola, bem como o reconhecimento de que se tratou de um primeiro passo em direção à construção de uma nova perspectiva de educação, que vise a

> valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas. Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. (DCNERE, 2004, p. 12).

E foi com este espírito de respeito às diferenças étnico-culturais que a eletiva se desenvolveu ao longo do segundo semestre de 2015, atraindo um número bastante expressivo de estudantes interessados em conhecer, estudar, pesquisar e debater racismo, discriminação, tolerância religiosa e respeito à diversidade cultural.

Figura 2: Aula sobre a História da Capoeira

Inquestionável também o empenho destes estudantes na realização da aula de campo e o sua centralidade no amadurecimento do nível dos debates, em especial quando se tratou da intolerância religiosa e do preconceito sofrido por adeptos da umbanda e candomblé. Claro que não foi um trabalho fácil, por tentar desconstruir séculos de idéias discriminatórias em relação às populações negras no Brasil, porque

> se não é fácil ser descendente de seres humanos escravizados e forçados à condição de objetos utilitários ou a semoventes, também é difícil descobrir-se descendente dos escravizadores, temer, embora veladamente, revanche dos que, por cinco séculos, têm sido desprezados e massacrados. Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente. (DCNERE, 2004, p. 14).

Esperamos ter contribuído para o enriquecimento cultural dos estudantes envolvidos na disciplina, ajudando a desfazer estereótipos, a refazer a autoimagem dos meninos e meninas negras, colocando na pauta da ETI Joaquim Francisco de Sousa Filho temas de tamanha relevância e magnitude, pressuposto encontrado nas DNCERE (2004), quando afirmam que "a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime."

Foi movido por este anseio de contribuir para a efetivação de uma sociedade mais justa e equânime que tornamos realidade este desejo há muito acalentado, de reunir em torno de uma causa

jovens que se enxergam como parte indispensável para a superação destas discriminações. Jovens Protagonistas, que fazem da superação dos conflitos sociais diários e cotidianos parte indissociável do seu Projeto de Vida.

Embora tímida e inicial, a experiência da eletiva *Ubuntu – África somos todos nós!* foi considerada tão exitosa que foi novamente ofertada no segundo semestre letivo de 2016. Desta vez ampliada, de forma a contemplar a Lei 11.645, de 10 de março de 2008, que estabelece a inclusão do ensino da História e Cultura Indígena no currículo oficial da rede de ensino.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais/ Temas Transversais. 1998.

BRASIL. Ministério da Educação/Secad. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica. 2004.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Protagonismo Juvenil**: o que é e como praticá-lo. Disponível em http://observatorio.saolucas.edu.br/arquivos/materiais/Protagonismo_Juvenil.pdf. Acessado em 10/08/2016.

_____. **O professor como educador:** um resgate necessário. Salvador: Fundação Luís Eduardo Magalhães, 2001.

MASCELLANI, Maria Nilde in COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Juventude Popular Urbana:** educação - cultura - trabalho. São Paulo: Associação Caminhando Juntos, 2007.

ZIMMERMAN, Juliana *et al*. **Escola da Escolha**: cadernos de formação. Recife, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, 2015.

Lei nº 9.394, de 23 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (LDB). Diário Oficial da União. Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto – MEC. Disponível em: http:// www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm/ Acesso: 31/08/2016.

Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União. Brasília, DF: Ministério da Educação – MEC. Disponível em: http://www. planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm/ Acesso: 10/09/2016.

ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA: DIÁLOGOS ENTRE A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E A PRÁTICA DOCENTE

Francisco Calixto Junior

RESUMO

A Lei 10.639/03 obriga o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira no currículo escolar do ensino fundamental e médio. Dessa feita, o presente trabalho objetiva analisar a aplicabilidade da referida lei na EEIEF Raimundo Nonato de Souza, situada no distrito de Dom Quintino, Crato - CE. Especificamente, busca-se conhecer e valorizar a história e cultura de diferentes povos africanos e sua influência no território brasileiro, promovendo assim uma educação para a cidadania e igualdade racial. Como estratégia metodológica principal, foram analisadas as principais ações realizadas no âmbito da temática durante os anos de 2015 e 2016, com as turmas do Ensino Fundamental I e II na referida instituição. O trabalho aqui exposto esteve sustentado teoricamente nos documentos oficiais que abordam o assunto, sobretudo a Lei 10.639/03, além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Ademais, vale acrescentar o respaldo das principais produções cientificas e literárias que tratam do tema. Os resultados alcançados permitem concluir que o ensino da história e cultura afro-brasileira traz em si uma formidável contribuição para a formação humana e intelectual de toda a comunidade escolar.

Palavras-chave: História dos Afro-Brasileiros. Historiografia. Ensino.

NOVEMBRO AFRO: INTERVENÇÕES CULTURAIS À LUZ DA PROPOSTA DA FILOSOFIA AFROPERSPECTIVISTA

Francisco Givaldo Pereira[1]
Francisco Roberto de Sousa[2]
Regilania da Silva Lucena[3]

INTRODUÇÃO

Romper com o silêncio que persiste no currículo tradicional no ambiente escolar, e proporcionar um espaço de estudo, discussões e convívio escolar, igualitário e de pertencimento, é o principal objetivo desse trabalho.

O arqué da proposta consiste e persiste intrinsecamente, na busca e na vontade legítima de enxergar, reconhecer e reparar, amplamente, o espaço da África, dos africanos e afro-brasileiros na memória historiográfica, no coletivo escolar e brasileiro. Nesse sentido, converge-se o fazer com o pensamento do escritor português José Saramago, *se podes olhar, vê. Se podes ver, repara.*

Como pressupostos metodológico e didático, aliou-se a alicerçou-se à abordagem da filosofia afroperspectivista do filósofo contemporâneo Renato Noguera, principalmente. Concretizado na mobilização e no planejamento interdisciplinar numa Escola de Ensino Médio de Juazeiro do Norte, implicando na atuação direta dos professores das áreas de humanas e de linguagens, códigos, em total parceria ativa e multiplicadora de alunos motivados, reflexivos e fazedores, na perspectiva de promover na escola e na sala de aula concisas discussões, precedidas de intervenções culturais no ambiente escolar.

A LEI 10.639/2003 E A FILOSOFIA AFROPERSPECTIVISTA

Considera-se que nas intenções das escritas das leis, diretrizes e parâmetros para educação, encontram-se propostas voltadas para a implementação obrigatória da Lei 10.639/2003 na escola; mas a inquietação no momento é legitimar de fato a historiografia, as manifestações culturais e vivências, dos africanos, dos afro-brasileiros e dos professores e alunos descendentes desse mosaico étnico. Instigados pelo poeta Saramago, convêm-se perceber de fato, que o maior sentido da vez, é o transcender das

estruturas da lei, o dilatar da obrigação na escola e nas salas de aula, convergindo eficazmente e efetivamente numa prática que rompa com os privilégios epistêmicos, com o exercício de uma inclusão de papel, de lei cega, que atenta às inúmeras páginas legislativas, e mantêm-se cega mediante a diversidade humana, étnica e seus anseios de inclusão na sociedade brasileira, principalmente, nos espaços escolares e nas páginas da historiografia brasileira.

Como pressupostos metodológico e didático, aliou-se a alicerçou-se à abordagem afroperspectivista do filósofo contemporâneo Renato Noguera.

> A afroperspectividade consiste numa série de perspectivas de matriz africana. Matriz africana deve ser entendida aqui como uma expressão "plural", isto é, ela designa um conjunto de africanidades, nunca se trata de uma homogeneidade mítica (Noguera, 2015).

Uma filosofia que pensa na África, nos africanos e seus descendentes, a partir de um olhar pluriversal, numa perspectiva afroperspectivista, que atente para a riqueza epistemológica africana e afro-brasileira, ignorada pela supremacia histórico-cultural e epistêmica eurocêntrica. Preocupa-se essencialmente, com o expoente africano e sua diversidade humana e cultural, que tanto legou á historiografia humana. Desprovida de qualquer privilégio epistêmico, olhar e compreensão exclusivista, no tocante a produção de conhecimento e na presença da diversidade humana.

Entende-se que com a proposta da abordagem de uma filosofia afroperspectivista de Renato Noguera, aproximaram-se as intenções dos professores e alunos, no sentido da articulação e promoção do convívio escolar e social, pautado nas demandas alusivas aos africanos e afro-brasileiros, de modo especial, os personagens envolvidos nesse trabalho; desarmados de qualquer discurso ou prática exclusivista ou promotora de desigualdades sociais e étnicas; abdicando de discursos e práticas opressoras, preconceituosas e racistas. Uma aposta e uma proposta de *polidiálogo*. Uma contribuição e um esforço em favor da visibilidade da Filosofia africana, da Filosofia afrodiaspórica e da Filosofia afro-brasileira para uma educação antirracista.(Noguera,2014).

DO CAMPO POLICÊNTRICO AO DEBATE INTERCULTURAL; ÀS SAÍDAS COLETIVAS.

Com Ramose (1999), entende-se *polidiálogo* como um campo policêntrico para um intenso debate intercultural, profícuo em favor do entendimento mútuo e de saídas coletivas.

Corroborando com um processo de educação igualitária, intercultural, valorizando especialidades e especificidades, Santiago, 2013 imprime a seguinte possibilidade:

> Na construção de um novo pensamento sobre a escola, direcionamo-nos para a ruptura com modelos únicos e homogêneos, a preocupação com as subjetividades envolvidas nas relações cotidianas, o poder latente nos discursos e a necessidade de reconhecimento atual é que, no processo pedagógico, se viva a complexidade do/no cotidiano em sua diversidade e riqueza.

Adiciona-se a possibilidade impressa pela professora anteriormente, que nessa busca de convívio e diálogo plurracional ou polidiálogos, e de valorização de complexidades e de especificidades, que em nenhum momento pode uma cultural sobrepor-se. Nessa condição, talvez, aconteça o processo de educação intercultural, ou o interculturalismo, acrescida de forma desafiadora, a perspectiva da filosofia afroperspectivista de Noguera, 2014, existem vários universos culturais, não existe um sistema único organizado em centro e periferias, mas um conjunto de sistemas policêntricos em que centro e periferias são contextuais, relativos e politicamente construídos.

Candau, 2011, nos diz que,

> O interculturalismo "se contrapõe à guetificação e quer colocar a ênfase nas relações entre diferentes grupos sociais e culturais. Quer estabelecer pontes. Não quer fechar as identidades culturais na afirmação das suas especificidades". Em linhas gerais, essa perspectiva intercultural não nega os conflitos, impostos pelas relações de poder presentes nas arenas sociais, mas aposta no diálogo e na negociação entre grupos sociais e étnicos.

Remete-se às afirmativas anteriores para gerir e ressignificar as ações desenvolvidas ao longo desse trabalho, traduzidas nas possibilidades de encontros, leituras, discussões e manifestações de intervenções culturais coletivas, advindas do seio da sala de aula, das buscas e descobertas dos alunos envolvidos, das compreensões, sugestões e encaminhamentos dos alunos e professores multiplicadores e fazedores nesse processo. Perspectivas e possibilidades de encontros, entendimentos e empoderamentos; caracterizados pela atitude democrática, de educação e cultura antirracista e preconceituosa, nutrida pela ideia de descobertas, fazeres e vivências policêntricas, valorizando as diversas manifestações culturais do ambiente escolar e iniciativas pensadas e articuladas pelos alunos em sala de aula, em parceria com os professores das áreas de ciências humanas e linguagem, códigos.

É retomando as ideias e possibilidades de polidiálogo e de campo policêntrico para um intenso debate intercultural e profícuo de Ramose, que se pensou, sugeriu-se e executou-se diversas atividades, dentro de um universo a favor do entendimento, pertencimento e empoderamento, entendidas também como *saídas coletivas*, traduzidas como coletivo juvenil; grupos de alunos envolvidos no processo, se fazendo entender-se e propagando a pluralidade cultural do universo africano e afro-brasileiro à luz da filosofia afroperspectivista.

O NOVEMBRO AFRO NA ESCOLA, INTERVENÇÕES CULTURAIS E AFROPERSPECTIVIDADE

Motivados pelas condições de aprendizagens, a partir de pesquisas, descobertas, reflexões em sala de aula e entre os alunos, no ambiente escolar e extra escola, promoveu-se situações de encontros coletivos, no intuito de entender e possibilitar a ideia de *saídas coletivas e polidiálogos*, proposto pelo filósofo sul-africano Mogobe Ramose, e traduzidos para o nosso contexto na escola como a articulação coletiva das respectivas salas de aulas, intrinsecamente, de alunos voluntários e multiplicadores que em cada turma/sala acolheu com atenção e bastante empenho os subsídios previamente apontados e analisados pelos mesmos, auxiliados pelos professores envolvidos no trabalho.

Adicionou-se espontaneamente a perspectiva da filosofia ubuntu (“eu sou porque nós somos” ou, em outras palavras “Eu só existo porque nós existimos”),

também apontada por Ramose; a filosofia do "Nós", da ausência de um único centro, polo de discussões e ações, de concepções e práticas monorracionais (ideias reducionistas, partidária, exclusivista). O próprio Renato Noguera costuma dizer: "A monorracionalidade é colonizadora". Nos termos dessa filosofia, os princípios da partilha, da preocupação e do cuidado mútuos, assim como da solidariedade, constituem coletivamente a ética do ubuntu, percebida através da dinâmica de encontros, produções e encaminhamentos dos alunos multiplicadores e as possíveis respostas atitudinais, explicitadas e vivenciadas claramente no ambiente escolar.

A priori, como pressupostos teórico-didáticos, utilizou-se do seguinte arcabouço: *História da África (2015)*, José Rivair Macedo; Portal Geledés, in: Artigos e Reflexões - *Afroperspectividade: por uma filosofia que descoloniza, 12/07/2015;* Revista Cult, Ano 18, agosto de 2015, in: *Os gregos não inventaram a filosofia*, de Renato Noguera e a obra emblemática da proposta, *O ensino de filosofia e a lei 10.639 (2014)*, também do Renato Noguera.

O elenco de subsídios destacados anteriormente embasou o nosso trabalho. Adicionado a outro acervo teórico-metodológico-didático sugerido pelos alunos fazedores da proposta em sintonia com o plano piloto, traçado pelos professores das áreas de humanas e de linguagens, códigos; resultando numa proposta cada vez mais democrática, criativa, diversa e envolvente. De cunho intercultural, de valorização de especialidades, especificidades. Valorização de potencialidades.

Constata-se pelo cronograma de atividades desenvolvidas durante o período de execução do projeto. Projeto realizado durante o ano de 2015, numa escola de educação básica de Juazeiro do Norte.

DIA	***HORÁRIO***	***LOCAL***	***ATIVIDADE***	***TEMÁTICA***	***RESPONSÁVEIS***
09 -13	Dia todo.	Pátio.	Exposição de personalidades AFRO.	"Revisitando a intelectualidade, misticismo e liderança de personalidades negras da nossa história."	Givaldo e Comissão do 3º Ano.
16/11	Intervalo	Pátio	Intervenção artística cultura	O pai nosso dos negros.	2º Ano A – Matheus e Viviane.

17/11	Intervalo	Pátio	Intervenção artística cultural	Navio Negreiro.	2º Ano D – Álisson Alves e Jonas.
18/11	Intervalo	Pátio	Intervenção artística cultural	Gritaram-me negra.	2º Ano C – Hugo e Nayara.
19/11	Intervalo	Pátio	Intervenção artística cultural	Saudade& Sou negro.	2º Ano E – Viviane Simões e Yane Vieira.
20/11	Intervalo	Pátio	Intervenção artística cultural	Música: "Lavagem Cerebral"	2º Ano B – José Neto e Natanaely.
*19/11	Intervalo	Pátio	EXPOSIÇÃO "Bingo Afro"	Personalidades Afro.	1º Anos: A/B.
16 à 20/11	Tarde 13:30h às 17:30h	Auditório	Mostra de Filmes e Mesa Redonda.	A questão do negro, preconceitos e racismo.	Marcolino, Alex, Givaldo, Henrique Liberatto, Matheus Caldas, alunos dos 3ºs Anos.

Os filmes em destaques foram os exibidos e discutidos durante a semana. Em convergência com a linguagem fílmica desse elenco, fora lido, discutido e refletido o texto, "*A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil"*. (Kabengele Munanga).

#cineAFRO – Filmes

1. Escritores da Liberdade (sexta-feira);

2 .Preto ou Branco (quarta-feira);

3. Última Parada 174 (quinta-feira);

4. Preciosa (segunda-feira);

5. ***12 Anos de Escravidão (terça-feira);***

A Exposição de *personalidades afro* faz parte de um acervo do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Ceará, trabalho já apresentado e publicado no VI Artefatos 2015 com o título "*Revisitando a intelectualidade, misticismo e liderança de personalidades negras da nossa história*." Esteticamente,

esse trabalho está estruturado em vários pôsteres contendo o rosto e dados biográficos e historiográficos de cada personagem.

Com relação à exposição e realização do "*Bingo Afro*", a proposta está fundada na prática de pesquisas, de um elenco de africanos, afro-brasileiros, afro-americanos e afrodescendentes da escola e do nosso cotidiano. Os alunos tomaram a iniciativa de buscar, valorizar e ressignificar esses personagens fazedores da proposta em ação; foram construídas cartelas gigantes com informações biográficas, fisionômicas e atitudinais de cada personagem ao longo da sua história; essas cartelas foram expostas no pátio da escola durante uma semana, em seguida fora realizada o chamado "*Bingo Afro*"; os alunos organizados em pequenos grupos, espalhados pelo pátio da escola, orientados por um grupo de alunos multiplicadores que iam retirando de um grande baú informações a cerca dos personagens elencados e pesquisados para a ocasião desse bingo; os demais tentavam conforme o seu conhecimento e o legado da exposição durante a semana anterior, marcar a sua cartela, atentos ás diversas opiniões de cada membro das equipes formadas. Percebeu-se que essa atividade despertou nos presentes, curiosidade, além da empolgação de cada participante, sem contar a satisfação e o grau de entendimento e pertencimento, quando um(a) ou outro(a) aluno(a) , professores e pessoal da comunidade escolar era motivo de "pedra do bingo"; de repente era chamado, chamada. Era aquela expectativa! Acompanhada de interação e integração. Diante dessa situação, Noguera (2014) corrobora, quero sugerir alguns parâmetros, numa perspectiva dialógica, policêntrica, que primam pela diversidade e pela diferença.

Constata-se pela variedade de textos, poesias, músicas, filmes e demais linguagens, presentes no quadro anteriormente, que a proposta aqui relatada embasa-se num viés dialógico, multicultural, sem distanciar-se do arqué desse trabalho, que vislumbra a questão da historiografia africana, afro-brasileira, a partir do chão da escola, da diversidade humana nela existente, cotidianamente, das possibilidades e potencialidades dos alunos envolvidos, nutridos pela essência filosófica, numa perspectiva afroperspectivista, policêntrica. Em suma; democrática, de pertencimento, de empoderamento. De todos!

A cada atividade executada, cada momento vivenciado, cada mudança de postura, de agir de cada aluno, aluna, professor, professora, envolvidos, percebeu-se, sentiu-se o forte desejo de reinventar a nossa visão, o nosso entendimento, o nosso conhecimento limitado, de cunho eurocentrista, e promotor de epistemicídio, de morte à

produção negro-africana e afro-brasileira, da ciência negra, enxergada a partir da filosofia; do reino da possibilidade do conhecer, do fazer e do valorizar, á luz da proposta de Renato Noguera, de uma filosofia afroperspectivista. Que do mundo enxergue a África, que daqui, enxergue e repare a África, todo dia.

CONCLUSÕES

Não se pode deixar de insistir cotidianamente, na resistência (na teimosia) de fazeres ressignificantes, antirracistas, antipreconceituosos e exclusivisatas, na escola, nos currículos escolares, e na sala de aula. Que, com certeza, o ambiente escolar, da sala de aula, é um espaço emergente, de maior referência às reais e pretenciosas mudanças de atitudes, sejam elas, de caráter humano individuais, coletivas, contemplativas de possíveis condições de vivências e convivências, intrínsecas às especialidades e especificidades dos indivíduos e de seu universo étnico, de suas impressões e expressões existenciais, culturais, historiográficas.

Logo, notou-se que a proposta de uma filosofia afroperspectivista, pensada a partir de Renato Noguera, e remetida para esse trabalho como pressupostos teórico - didático – metodológicos, avigorou a nossa iniciativa; animou-nos, às diversas possibilidades de buscas, de acervo representativos e fazedores do Novembro Afro, de todas e cada umas das tarefas executadas, pensadas e refletidas ao longo desse trabalho na escola.

Adicionalmente, é preciso considerar que as propostas elencadas no quadro cronograma desse trabalho e realizadas pela nossa comunidade escolar, traduzem o nosso anseio de conhecimento, reconhecimento e reparação à historiografia, o universo epistemológico, filosófico; o legado vivo dos povos africanos e afro-brasileiros e à nossa formação étnica, à nossa educação identitária.

Além de possibilitar o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural brasileira, seja ela de origem africana ou europeia; o nosso olhar sensível é uma atitude nova e transformadora, frente a todas as formas de expressão que devem estar presentes no desenvolvimento do currículo e na gestão escolar. Na diversidade humana, pulsante na escola.

REFERÊNCIAS

NOGUERA, Renato. (s.d) Afroperspectividade: por uma filosofia que descoloniza [Disponível em http://www.geledes.org.br/afroperspectividade-por-uma-filosofia-que-descoloniza - Acesso em Out./2015].

CANDAU, V.M. (s.d). Multiculturalismo e direitos humanos [Disponível em http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/multiculturalismo.html - Acesso em abr./2011].

Cult. São Paulo: Editora Bregantini, ano 18, agosto 2015.

MACEDO, José Rivair. **História da África**. -1. ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2015.

NOGUERA, Renato. **O ensino de filosofia e a lei 10.639**. – 1. ed. – Rio de Janeiro: Pallas: Biblioteca Nacional, 2014.

SANTIAGO, Mylene Cristina. **Educação Intercultural: desafios e possibilidades.** – Petrópolis, Rio Janeiro: Vozes, 2013.

RAMOSE, Mogobe. **African philosophy through ubuntu**. Hare: Mond Books, 1999. In: NOGUERA, Renato. **O ensino de filosofia e a lei 10.639**. – 1. ed. – Rio de Janeiro: Pallas: Biblioteca Nacional, 2014.

DESAFIOS PARA O ENSINO DA CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA A PARTIR DA EXPERIÊNCIA NA EEEP WELLINGTON BELÉM DE FIGUEIREDO EM NOVA OLINDA-CE

José Nicolau da Silva Neto

RESUMO

Este artigo, decorrente de uma ação exitosa na Escola Estadual de Educação Profissional Wellington Belém de Figueiredo entre os anos de 2014 e 2015, discute os desafios do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira para o processo de ensino-aprendizagem. No percurso metodológico recorremos a exploração de imagens, análise da Lei 10.639/03 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – 9394/96), elaboração e aplicação de questionários, construção de vídeos e documentários baseados em entrevistas com colegas, professores, funcionários da escola, representantes de entidades sociais e religiosas e demais membros da comunidade de três municípios, a saber, Altaneira, Nova Olinda e Santana do Cariri. Pareceu-nos pertinente indagar sobre a não adequação dos currículos escolares quanto a inserção da cultura afro-brasileira nos conteúdos, a falta de material didático e a formação continuada de professores de outras áreas, que foi percebido no desenvolvimento do projeto. O aporte teórico baseou-se em autores como Gomes (2006), Marcon (2007), Guimarães (2005) e Sansone (2007). O estudo evidencia a contribuição no empoderamento de alunos para o sentimento de pertencimento, de representatividade e rompimento de barreiras arraigadas na discriminação e no preconceito.

Palavras-chave: lei 10.639/03. Africanidade. Negro. Pertencimento. Empoderamento.

INTRODUÇÃO

A não inserção de forma efetiva da história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares tem se tornado uma das maiores preocupações no seio educacional. Movimentos sociais negros, universidades, escolas e o próprio Ministério da Educação (MEC) têm refletido e chegam a um consenso de que é necessário e urgente investir em uma educação para as diversidades e relações étnico-raciais. De acordo com Santos (2005), a não reflexão acerca das relações raciais no planejamento escolar tem impedido a promoção de relações interpessoais respeitáveis e igualitárias entre os atores sociais que fazem parte do cotidiano escolar, o que contribui para que as diferenças de fenótipo entre negros e brancos passem a ser entendidas como desigualdades naturais.

É sabido que o Brasil carrega no seu bojo um histórico amparado na legalidade de permissão a fatos que fazem menção a discriminação e ao racismo à população afro-descendente com resquícios até hoje. Conforme pontua as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-

brasileira e Africana (2004), durante o segundo império foi instituído o Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, que proibia a entrada de escravos nas escolas públicas. De igual modo, o Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que negros só podiam frequentar a escola no período noturno, sendo, porém, adotado várias estratégias que impediam o pleno acesso desses grupos às escolas.

A lei 10.639/03 e as escolas públicas

O desenvolvimento de temas concernentes à História e Cultura Africana e Afro-brasileira nos currículos escolares voltados a promoção de uma educação que reconheça negros e negras na construção do Brasil é um desafio advindo da Lei 10.639/03. Muitos debates envolvendo movimentos sociais negros, escolas e universidades acerca da aplicabilidade desta lei, bem como referente ao acesso, produção e revisão de materiais didáticos usados em sala de aula surgiram e ainda emergem com grande profundidade, o que tem contribuído de forma significativa para a formulação de propostas e ensaios que possam refletir e construir propostas pedagógicas nesse sentido.

No entanto, sabe-se que a lei mesmo já tendo ultrapassado uma década ainda é pouco explorada nas escolas públicas. Muitos professores continuam a ignorar a legislação educacional. Outros/as ainda trabalham de forma parcial, enxergando negros e negras em seus discursos apenas em novembro, mês dedicado a consciência negra. De certa forma, para alguns docentes essas classes sociais só são visibilizadas nos períodos colonial e imperial brasileiro, reforçando a tese do modelo tradicional da educação onde são tratadas apenas como escrava. O motivo para essa visão europeia se dá principalmente pela falta de formação qualificada para os professores.

Conforme apregoa Gomes (2006) acerca da formação de professores, ela precisa ser pensada de forma dinâmica e articulada tanto com os processos educativos escolares quanto não-escolares, e não simplesmente de forma a transformar em metodologias e técnicas de ensino para os ditos “diferentes”. Pensar assim significa olhar a diversidade em sala de aula como algo que não deve ser simplesmente tolerado, mas respeitado dando o valor necessário para o bom convívio respaldado em aspectos multidisciplinares. Nesse sentido, alunos e professores devem ser vistos como sujeitos socioculturais e, portanto, que dá sentido as suas existências por intermédio de referências simbólicas, materiais, políticas, educacionais e culturais com suas crenças e valores. A escola precisa ser entendida como um lugar de reconhecimento e de valorização da cidadania e com respeito à diversidade (MARCON e SOGBOSSI, 2007).

Mas porque, mesmo depois de 13 anos, a lei ainda não é aplicada em sua plenitude? Porque tanta resistência? Estaria essa problemática ligada apenas à falta de formações qualificadas para professores e à desatualização de livros e outros materiais didáticos? Há apoio irrestrito da gestão escolar? A quais disciplinas cabem esse dever de educar para a diversidade? Essas indagações não são novidades e não se tem a pretensão aqui de respondê-las a ponto de encerrar a reflexão.

Trabalhando e valorizando a história do povo negro de forma multidisciplinar

É necessário considerar que a temática ora exposta possui significados que perpassam por viés políticos e socioculturais no âmbito da sociedade brasileira e que a sua alusão nos currículos escolares com enfoque na identidade[1] e na representatividade do povo negro é dever não só das ciências humanas, mas de todas as áreas, se configurando como um dilema e concomitantemente um desafio de natureza ética, social, cultural e pedagógica.

Embora a História, a Literatura e Educação Artística sejam as áreas consideradas especiais no trato das questões de matriz afro e africana, a lei em análise, de 9 de janeiro de 2003 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 20 de dezembro de 1996 é nítida em sua fundamentação e quanto a obrigatoriedade das demais disciplinas. De acordo com o Art. 26, parágrafo 2º "os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e Histórias Brasileiras". (LDB, 1996).

Sendo assim, a obrigatoriedade incorre ao português, à matemática, à biologia, à educação física, entre outras. O espaço escolar deve refletir, portanto, de forma inicial, no que toca a identidade étnica o seguinte: quem sou eu?; qual a minha descendência?; os meus antepassados, quem foram?; de onde vieram?; o que fizeram? e eu enquanto professor/a o que posso fazer dentro da minha disciplina para aplicar a lei? Aqui, o engajamento de todos, desde os agentes responsáveis direto no processo de ensino-aprendizagem – os professores - aos mais variados setores da sociedade, passando por um deslocamento midiático enfocando na valorização negra e indígena, se faz necessário e urgente.

Quanto ao universo escolar, não há como falar em engajamento de todos sem se reportar ao trabalho de forma interdisciplinar e multidisciplinar. É necessário não só trabalhar em sala, mas produzir conhecimentos acerca do tema. Segundo Gomes (2003):

[1] Ver SANSONE, Lívio. Negritude sem Etnicidade: o local e o global nas relações raciais, culturas e identidades negras no Brasil, 2004.

> Seria simplificar o problema dizer que tudo o que produzimos sobre a questão racial na educação e em outras áreas do conhecimento pode ser aproveitado e aplicado na formação de professores. Estamos diante do desafio de analisar a produção acadêmica existente sobre relações raciais no Brasil e discutir quais aspectos dessa produção devem fazer parte dos processos de formação dos docentes. Resta ainda outro desafio, o de descobrir como a produção sobre o negro e sua cultura, realizada por outras áreas do conhecimento, poderá nos ajudar a refletir sobre a temática negro e educação, enriquecendo e apontando novos caminhos para o campo da formação de professores. (GOMES, 2003, p. 3)

Não basta só formar professores. É necessário formar para as relações étnico-raciais e valorização do negro e da negra como símbolo de resistência, persistência e construtores desse pais nas mais variadas disciplinas do currículo escolar. A mesma autora em "Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03", afirma que o que se quer com o termo "relações étnico-raciais" quando pensado em projetos, políticas e práticas voltadas para a implementação da lei acima citada enquanto uma alteração da Lei nº 9394/96 – LDB é que elas precisam ser entendidas como "relações imersas na alteridade e construídas historicamente nos contextos de poder e das hierarquias raciais brasileiras, nos quais a raça opera como forma de classificação social, demarcação de diferenças e interpretação política e identitária". (GOMES, 2011). Pensar o negro e a negra no espaço escolar é pensar como descendentes de um povo com representatividade, mas que a eles lhe foram e ainda são negados a participação nos espaços de poder.

Conhecendo e aplicando a lei 10.639/03 na Escola Estadual de Educação Profissional Wellington Belém de Figueiredo

A Escola Estadual de Educação Profissional Wellington Belém de Figueiredo, localizada no bairro Jurema, em Nova Olinda – Ce, foi inaugurada em 15 de maio de 2014 e faz parte da 18ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (Crede 18). Essa instituição[2] foi construída visando atender a jovens dos municípios de Nova Olinda, Altaneira e Santana do Cariri e funciona em regime de consórcio atendendo hoje cerca de 540 alunos distribuídos nos cursos técnicos de Agronegócios, Edificações, Finanças e Redes de Computadores com quatro turmas cada.

Umas das primeiras ações quando do início do período letivo em 2014 foi promover um leque de discussões nas disciplinas de história e formação para a cidadania visando

[2] No primeiro ano a escola funcionou apenas com turmas dos primeiros anos e registrou 180 alunos. Hoje, os discentes de primeiro ao terceiro ano além de tomarem contato com conteúdos referentes ao curso técnico adquirem conhecimentos relacionados às disciplinas do ensino médio.

construir junto ao alunado conhecimentos concernentes a lei 10.639/03 e o como se poderia implanta-la na escola sem deixar de lado a história e cultura indígena e as condicionantes europeias, sem ainda centralizar os debates nas ciências humanas. 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):

> É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz européia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e européia. É preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas. (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, 2004, p. 17).

Buscou-se ao longo do percurso mediante exploração de textos e exibição de vídeos enfocar a luta de intelectuais, professores e de movimentos sociais negros para que a história e cultura negra fosse incluída nos currículos escolares, entendendo e contribuindo para que os discentes compreendessem que não bastava somente ter a lei, sem que esta fosse cumprida e, muito menos cumprir de qualquer forma. Para Bencini (2004) é necessário para a efetivação desta lei que haja uma mudança de atitudes pedagógicas voltadas para inclusão de valores concernentes à história da África e dos afro-brasileiros tanto teórico como prático na formação humana dos educandos. Assim, é importante que os professores e professoras da rede pública e privada do Brasil conheçam a legislação para que proponham projetos e outras ações pedagógicas visando a construção de uma educação antirracista.

Ante a este cenário, os alunos e alunas da escola supracitada foram submetidos inicialmente a questionários numa perspectiva diagnóstica acerca do que eles sabiam a respeito do que está em discussão. Nele, foi proposto a elas e a eles que trouxessem dúvidas e questionamentos sobre o que é ser negro no Brasil e o como as diferenças quanto a cor da pele são tratadas em casa para que os resultados fossem compartilhados e refletidos posteriormente em sala de aula.

No que tange a história da África e dos afro-brasileiros cerca de 97% dos alunos matriculados nos primeiros anos foram taxativos ao afirmarem que pouco sabem sobre e que este pouco é trabalhado apenas quando os assuntos em questão são referentes ao período em

que o Brasil esteve sob o domínio português e que isso acaba gerando falsos discursos de que negro e negras são sinônimos de escravo, de escrava. Em sala, foi proposto a leitura de trechos da obra de Santos (2005):

> O conflito e a discriminação raciais na escola não se restringem às relações interpessoais. Os diversos materiais didático-pedagógicos – livros, revistas, jornais, entre outros – utilizados em sala de aula, que, em geral, apresentam apenas pessoas brancas com e como referência positiva, também são ingredientes caros ao processo discriminatório no cotidiano escolar. Quase sem exceção, os negros aparecem nesses materiais apenas para ilustrar o período escravista do Brasil-Colônia ou, então, para ilustrar situações de subserviência ou de desprestígio social. A utilização de recursos pedagógicos com esse caráter remonta a um processo de socialização racista, marcadamente branco-eurocêntrico e etnocêntrico, que historicamente enaltece imagens de indivíduos brancos, do continente europeu e estadunidense como referências positivas em detrimento dos negros e do continente africano. (SANTOS, 2005, p. 14).

Como contraponto e reconhecendo que durante o percurso da história, a sociedade brasileira construiu e mantem uma hierarquia[3] concernente a etnia e que o passado colonial escravista ainda insiste em bater na porta dos brasileiros, definindo nas estruturas política e educacional do país que o lugar do negro e da negra não é o papel de protagonista, foi mencionado dados que apontam que o poder legislativo brasileiro não reflete a composição da sociedade, como forma de se trazer a luz do debate em sala as questões do preconceito de raça.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2013, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) aponta que pretos e pardos, grupos que formam a população negra do Brasil, conforme a classificação deste órgão, somavam 53%, enquanto que os que se declararam brancos atingiu 45,5%. Dos eleitos, apenas 20% se declararam negros. O congresso empossado no dia 1º de fevereiro de 2015 se configura mais conservador e racista do que o da legislatura anterior não refletindo, portanto, a diversidade da sociedade brasileira. É necessário que se trabalhe com o aluno na escola o que se passa a sua volta, permitindo ainda que ele/a perceba que o seu lugar no mundo é definido também na política partidária e que lá é um dos espaços mais conservadores, machistas e racistas.

O preconceito no campo da religiosidade também mereceu destaque. Em palestra proferida em 2015 pela professora Maria Firmino, da Secretaria Municipal de Educação de Juazeiro do Norte acerca da Intolerância Religiosa contra as Religiões de Matrizes Africanas, foi mencionado que a temática é recorrente, mas que pouco se discute nos espaços escolares e

[3] Sobre isso ver SKIDMORE, Thamas E. Preto No Branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro, 1976.

até mesmo nas universidades. Firmino fez um histórico das perseguições sofridas pela Umbanda, Candomblé e suas variantes, inicialmente praticadas pelo catolicismo até chegar à atualidade onde não somente este, mas também as praticadas pelas linhagens protestantes. Através de vídeos ela fez referência a IV Caminhada Contra a Intolerância Religiosa realizada em Juazeiro do Norte em 2013 sob a coordenação dos povos de terreiros. Para ela não se pode falar em tolerância religiosa, uma vez que esse termo leva a significados como 'aturar' e 'suportar'. A sua fala não acabou no auditório da escola, mas ecoava nos corredores quando diversos alunos a cercavam cheio de indagações e curiosidades.

Sentimento de Pertencimento e Empoderamento

Muitos entraves e desafios ainda estão postos na superação da aplicabilidade da legislação abordada neste trabalho e na superação das desigualdades étnico-raciais no seio da sociedade brasileira. Buscar formas e meios de superá-las exige esforço contínuo. Neste sentido, trabalhar a história da África com reis, rainhas e trabalhadores, a vinda forçada de negros e negras para o Brasil, as lutas cotidianas do povo negro para sair da condição escrava, desmistificar a democracia racial, debater políticas de ações afirmativas, trabalhar e valorizar as contribuições negras na construção do Brasil em todos os segmentos se constitui como uma das estratégias de mudança pedagógica a ser seguida.

Na Escola Wellington Belém de Figueiredo o 20 de novembro durante os anos de 2014 e 2015 foi visto como mais um dia para que a comunidade escolar pudesse debater o que já vinha sendo trabalhado. O diálogo com as disciplinas de Geografia, Sociologia e Filosofia foi muito significativo para que os discentes pudessem ir além do que era visto em sala, nos livros e nas palestras desenvolvidas. Fazer com que eles/as se sentissem representados por negros e negras não foi fácil, visto um currículo que ainda prima pela discriminação ao não abordar com zelo as temáticas que valorizem a diversidade cultural, religiosa, social e étnica. O discurso em sala nas aulas de história se contrapunha com o que os alunos viam e liam nos livros – textos e mais textos que reforçavam a ideia de supremacia europeia.

É necessário afirmar que a educação que muitos receberão de professores e educadores não foi o suficiente para o trabalho desafiador da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela surgida. Porém, se não houver a responsabilidade e compromisso de assumir esse complexo de culpa e de que somos produtos de uma educação eurocêntrica pode-se reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade. (Munanga, 2005).

Nesta seara, trabalhou-se em sala instrumentos que foram na contramão do que ora se expõe. Levou-se aos alunos o protagonismo e a representatividade negra em vários momentos da história do Brasil ao contar pelo viés negro a sua história. Afirmou-se que ali era um espaço inacabado e que estará em contínua construção, porque a luta em favor da cultura negra e contra o racismo produziu e irá produzir, por tempo indeterminado, um grande número de lideranças que precisarão ser resgatadas como Abdias do Nascimento, Aqualtune, Antonieta de Barros, Benedita da Silva, Carolina de Jesus, Cruz e Sousa, Dandara, Francisco José do Nascimento (Dragão do Mar), João Cândido (Almirante Negro), Lima Barreto, Luís Gama, Luísa Mahin, Luiza Bairros, Machado de Assis, Martin Luther King, Mestre Bimba, Milton Santos, Nelson Mandela, Oliveira Silveira, Tereza de Benguela, Tia Simoa, Zumbi dos Palmares, entre outros.

A história de luta dos movimentos negros do cariri, o estudo das comunidades quilombolas nessa região através do vídeo que trata do Mapeamento das Comunidades Rurais Negras e Quilombolas do Cariri produzido pelo Grupo de Valorização Negra do Cariri – GRUNEC e a Cáritas Diocesana de Crato –Ce, foram amplamente discutidos. O mapeamento realizado em 2010 visitou 25 comunidades em 15 municípios e objetivou visibilizar a população negra, bem como produzir um material que pudesse servir de base para futuras pesquisas e, sobretudo, para o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para esta população.

O contato direto e a vivência com líderes de movimentos negros da região permitiram aos estudantes aflorar a identidade negra[4] adormecida. Dayze Vidal, educadora do Grupo de Mulheres Negras do Cariri Pretas Simoa em uma conversa descontraída trabalhou em 2015 a temática "Identidade Negra" como uma das principais formas do empoderamento de negros e negras. O cabelo foi um dos principais pontos de discussão enveredando pelo sentimento de pertencimento. "Eu preciso me reconhecer e gostar do meu cabelo", disse. Para ela, isso não é fácil, pois a mídia e a sociedade como um todo coloca um padrão de beleza em que o corpo bonito é o branco; o cabelo bom é o liso. Mas felizmente já há um conglomerado de meninas negras e meninos negros que rompem com esses estereótipos e não mais alisam seus cabelos e reconhecem a beleza escultural dos seus corpos e a escola precisa suscitar isso nos alunos.

Conclusão

[4] Sobre identidade e cultura ver GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Racismo e Anti – Racismo no Brasil, 2005.

Há que considerar que a força da legislação por si só não garante mudanças significativas no processo educacional no que toca a diversidade étnico-racial, mas somente o seu cumprimento em todo o currículo escolar. A Escola Wellington Belém de Figueiredo ao introduzir durante todo o ano letivo as discussões concernentes às relações étnico-raciais e a história e cultura africanas e afro-brasileiras entendeu seu papel e ajudou no processo de reconhecimento e valorização do povo negro, mesmo que a participação das demais disciplinas tenha sido muito aquém do esperado se limitando seu trato apenas à história, geografia, sociologia, filosofia e biologia.

Os alunos sentiram-se representados e empoderados pela história do povo negro, ao passo que tornaram-se protagonistas ao tratar, pesquisar e produzir conhecimentos com representantes de entidades sociais e religiosas e demais membros da comunidade dos municípios de Altaneira, Nova Olinda e Santana do Cariri. Documentários, vídeos, peças teatrais e construção de textos pelo corpo discente deram a dimensão do quanto foram essenciais para tal.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

BENCINI, Roberta. **Educação não tem Cor**. Revista Nova Escola, Editora Abril, nov. de 2004.

BRASIL. **LEI Nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira**. Brasília: Ministério da Educação. 1996.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003**. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=236171>. Acesso em: 08 jun 2016.

_____. **Parecer nº CNE/ CP 003/2004 de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022003000100012&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 03 jun 2016.

_____. Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03. Disponível em: <http://www.geledes.org.br/educacao-relacoes-etnico-raciais-e-lei-10-63903-2/>. Acesso em: 02 jun 2016.

_____. e SILVA, Petronilha B.Gonçalves (org**). Experiências Étnico-Culturais Para a Formação de Professores**. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Racismo e Anti-Racismo no Brasil**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34, 2ª ed., 2005.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), 2013**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2013/>. Acesso em 10 jun 2016.

MARCON, Frank; SOGBOSSI, Hippolyte Brice (org).**Estudos Africanos, História e Cultura Afro-Brasileira: Olhares sobre a Lei 10639/03**. São Cristóvão: Editora UFS, 2007.

MUNANGA, Kabengele (Org). **Superando o Racismo na escola**. [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), 2ª ed., 2005.

SANSONE, Lívio. **Negritude sem etnicidade**: o local e o global nas relações raciais e na produção cultural negra do Brasil. Tradução: Vera Ribeiro. Salvador: Edufba; Pallas, 2007.

SANTOS, Sales Augusto dos (Org). **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SKIDMORE, Thomas E. **Preto No Branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro**. Tradução de Raul de Sá Barbosa. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1976 (Coleção Estudos Brasileiros. vol. 9)

HISTÓRIA E MEMÓRIA AFRO-BRASILEIRA NO CARIRI CEARENSE (COMUNIDADE SÍTIO ARRUDA-POTENGI/ COMUNIDADE CARCARÁ - ARARIPE)

Maria Edvania da Silva[1]

RESUMO

Esta pesquisa objetiva desmistificar o discurso historiográfico dominante no qual afirmava que: "no Ceará não existe negros", excluindo suas tradições, valores, tradições e sua participação no processo de constituição do estado cearense. Apresentar a história através da memória coletiva dos membros das comunidades remanescentes dos quilombos localizados no cariri-cearense (Comunidade sítio Arruda-Potengi/ Comunidade Carcará - Araripe). Criticar a concepção de povo oprimido e massacrado de costumes marginalizados por tantos segmentos da sociedade que insiste em não reconhecer o negro como sujeito capaz de fazer história. A província era considerada por volta do sec. XIX a "terra da luz" toda essa construção ideológica acerca de uma identidade local se deu por ter sido o Ceará o primeiro estado a abolir a escravidão quatro anos mais cedo no Brasil sendo um dos fatos mais abordados na escrita de uma história oficial do estado. Apresar dessa concepção erronia de que no Ceará não existe negros, os fatos históricos afirmam o contrario, o estado possui hoje 42 comunidades reconhecidas pelo INCRA[2] e 45 certificadas pela Fundação Cultural Palmares, entre elas a Comunidade Sítio Arruda, titulada e reconhecida desde 2010 e Comunidade Carcará que atualmente está em luta pela sua titulação.

Palavras-chave: História. Memória coletiva. Remanescentes de quilombos.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa apresenta um recorte da história de Comunidades quilombolas localizadas na região do cariri cearense (Sítio Arruda e Carcará) a partir da minha pesquisa de dissertação que está em construção. A historiografia até a década de 1970-1980 insistiu em não reconhecer a presença negra no estado do Ceará negando a existência da escravidão, e consequentemente à presença dos negros e quilombos. Tendo em vista que a província por volta do século XIX era conhecida como a "terra da luz". Segundo a historiografia toda essa construção ideológica acerca de uma identidade local se deu por ter sido o Ceará o primeiro estado a abolir a escravidão quatro anos mais cedo do que os outros estados brasileiros. Na atual conjuntura de retrocesso de direitos políticos que estamos vivenciando no Brasil, refletir sobre territórios quilombolas é algo fundamental na busca de conhecimentos, direitos socioeconômicos, políticos dos povos remanescentes de quilombo da região do Cariri-Ce, especialmente Sítio Arruda (Araripe) e Carcará (Potengi). É buscar implementação de Leis, decretos já

estabelecidos, mas que se fazem presentes apenas no papel. O processo de ocupação da província do Ceará se desenvolveu a partir do século XVII através das chamadas frentes - colonizadoras, *sertão-de-fora* e *sertão-de-dentro,* a primeira controlada por pernambucanos vindos do litoral e a segunda por baianos. Ao longo do processo esses fatores impulsionaram o surgimento das pequenas vilas, posteriormente cidades. A escravidão não era o principal fator que movia a economia da província nesse período e sim a pecuária que contribui para o crescimento da região *Siará Grande* como assim era conhecido na época, transformando a província na grande "Civilização do Couro" de acordo com a expressão criada por Capistrano de Abreu.

Com base em Farias (2007) percebemos que:

> As terras do sertão eram conseguidas gratuitamente. Bastando serem requisitadas as chamadas cartas de sesmarias coloniais, ou seja, a concessão de terras devolutas. Normalmente se tomava posse da terra antes mesmo da concessão das cartas – os colonos erguiam moradias, currais e iniciavam a criação dos gados para depois pedirem a propriedade legal. Concedendo sesmarias, o governo português estimulava a ocupação dos sertões, uma vez que estaria não só garantindo seu domínio sobre terras há tanto possuídas e não ocupadas, mas também o entesouramento, com a cobrança de impostos sobre o gado, o couro, a carne e tudo mais que pudesse ser gerado com a ocupação produtiva da região (FARIAS 2007, p.27).

Apesar dessa concepção errônea historiográfica que insiste em afirmar que no ceará não existe negro, nem escravidão, os fatos históricos afirmam o contrario. Muitas lembranças das quais acreditamos ter conservado fielmente são forjadas sobre falsos reconhecimentos desta forma é preferível recorrer à memória coletiva "pois a memória corresponde a um ponto de vista adulto e as lembranças da infância só são conservadas pela memória coletiva porque no espírito da criança estavam presentes a família e a escola" (HALBWACHS, 2006, p.93). Severino Caetano de Souza, vice-presidente da Associação comunitária quilombola Sítio Arruda relata os maus-tratos e açoites que seu pai Antonio Caetano de Souza sofreu durante grande parte de sua vida, enquanto esteve sob o jugo do Cel. Ottoniel Barreto da Silva no Sítio Coqueiro município de Araripe-Ce.

> *Meu padrim* [Ottoniel Barreto] *chegava à meia noite e fazia ele* [meu pai] *botar animal com mais de 5 km, à meia noite. E ele chorando, ou ia ou apanhava.* [...] *Ele morava dentro do terreno do "pai" dele* [de criação], *que era meu padrim. Aí quando o filho dele* [do Cel. Ottoniel Barreto] *veio de*

> *Fortaleza, aí trouxe o comprador do terreno. Ele* [o Cel. Ottoniel] *dizia que quando fosse vender aquele terreno ali, tirava uma 2 tarefas pra ele* [meu pai]. *Mas ele* [o filho do coronel] *veio e vendeu o terreno e ele* [meu pai] *saiu de dentro do terreno que nem um ladrão* [sem direito a nada...]. *Porque ele* [o Cel. Ottoniel] *era ruim mesmo, judiava com ele* [meu pai] *demais.* [...] *Foi morar do outro lado* [do Coqueiro, no Alto dos Grossos], *aí com muitos tempos o pessoal venderam lá e compraram aqui* [o Sítio Arruda]. *Ele* [meu pai] *era muito judiado. Tinha vez que ele ia juntar criações era 9 horas da noite* [...] , *ele lutava com animais, com umas 30 bestas, com gado... Ele levantava às 4 horas da manhã, entrava no curral até 7 horas tirando leite e num tirava leite de tudo* [de todas as vacas]. *E às vezes ele tinha que levar gado pra Lagoa Cercada. Tinha muitas vezes que ele enfrentava à meia noite, ele saia daqui à boca da noite, às 6 horas, pra ir pra serra grande* [Serra do Cavaco] *deixar alimentos lá. Ou ia ou apanhava (MARQUES, 2010, p.22).*

De acordo com Souza (2006) a presença de escravos e negros livres na província teria vindos com os primeiros sesmeiros e pecuaristas a partir do século XVII, vindos de diversas províncias destacando entre elas Pernambuco e Bahia e assim dando início a ocupação da região sul do Ceará.

> "É importante atentar para um olhar que remete à presença de escravos e negros livres, vindos com os primeiros sesmeiros, que iam tangendo o gado em busca de água e pastos, e, ao estabelecer fazendas de criar às margens dos rios, construíam suas moradas" (SOUZA, 2006, p.36).

Ainda segundo Souza (2006), até meados do século XVIII no sertão cearense, negros da terra e da África dividiram o mundo do trabalho com os indígenas, que eram mão-de-obra predominante. Porém, no século XIX, houve um crescimento da escravidão africana e de afrodescendentes, somando-se a esses um contingente de negros livres que buscavam os sertões cearenses, vindos do litoral ou de outras províncias.

História e Memória coletiva

A Comunidade Sítio Arruda é formada pelos descendentes de três famílias negras tradicionais da região, a partir de escravos das regiões de Cabrobó-Pe (*OS NASCIMENTO*), dos Inhamuns-Ce (*OS CAETANOS DE SOUZA*) e da Chapada do Araripe-CE (*OS PEREIRA DA SILVA*). Estas três famílias ao longo dos anos foram se

misturando através de trocas matrimoniais formais e informais (MARQUES, 2010, p.17). O grupo localiza-se no município de Araripe-CE.

> Os descendentes dos *Nascimento* e dos Caetano de *Souza*, depois da Abolição da Escravatura, migraram para a Chapada do Araripe, mas precisamente para o Sítio Coqueiro, no Município de Araripe-CE, onde trabalharam durante muito tempo para o Cel. Othony Barreto da Silva e, posteriormente, para o seu sucessor Ottoniel Barreto da Silva, irmão e filho de criação do Cel. Othony Barreto (MARQUES, 2010, p. 17)[3].

Depois que a terra foi vendida para o Senhor Marcordi Alencar esse acesso se tornou limitado e sem água o grupo se viu obrigado a procurar soluções para sua sobrevivência em outro lugar. Expropriação forçada, uma vez que o novo proprietário da terra o Sr. Marcondi Alencar criou situações insustentáveis para a permanência do grupo. Os quilombolas do Sítio Arruda (seus parentes) foram forçados a migrarem do Sítio Coqueiro (sua terra de origem) para o Sítio Arruda (sua terra de ocupação atual). As famílias quilombolas se viram num cerco total, cada vez mais sem liberdade de locomoção, sem acesso ao açude e sem condições de sobrevivência, cederam às pressões do fazendeiro e venderam suas terras. Isso fica claro com o relato do senhor Antonio Celestino do Nascimento, (76 anos), residente na localidade Tanque Novo, município de Salitre.

> O fazendeiro... Dr. Marcondi, com muito dinheiro... E os pobres dos neguinhos ali dentro daquela área [do Alto dos Grossos], quando nós passava pro açude, por dentro da propriedade do véio Ottoniel [...] que Dr. Marcondi comprou, e aí [ele] disse: "Aqui não entra mais ninguém, aqui dentro" [...], tinha o açude bem ali, mas sabe por onde a gente ia [faz um gesto dando a ideia de um grande desvio] para pegar água... Com uma cabaçinha, era uma escravidão que eu queria que o senhor visse... que ele dizia "que aqui não anda mais ninguém". Fez logo dois fios de arame, ali num passava mais ninguém... Eu deixei de andar 100 braças pra andar 500 com a cabaça d'água no ombro. [Depois que Dr.Marcondi comprou a terra, a situação não só piorou para os quilombolas, mas] ficou uma "morte", ninguém andava mais nem dentro [da área], ficou insuportável, não dava mais pra viver. Dizia assim: "não passa ninguém aqui", "ali não passa ninguém", "aquela estrada eu vou acabar". Aí pronto, nós fiquemos por ali, mas fazer o quê? Não tinha saída, né [...].

[3]Fragmento retirado do Relatório Antropológico da Comunidade Sítio Arruda.

> Ele disse: "vocês comprem uma chapada acolá, pra vocês criar esses neguims, que aqui não dá pra vocês criar, não, que eu mando deixar vocês lá" Aí, nós tinha nossas barraquinhas, desmanchamos tudinho, aí ele levou [ajudou a transportar as famílias para o Sítio Arruda...]. Era uma "senzala", é como diz assim: "vai lá pro... quilombo", não tem o quilombo? O próprio Dr. Marcondi dizia "leva esses negros pro Quilombo...]. Aí, fomos tudo pro quilombo. Ele levou, levou a telhinha que tinha, umas madeirinhas..., aí nós entremos lá debaixo das moitas, meu fio, debaixo de calumbi, aí fizemos... cada um fez uma barraca de vara, aí cerquemos uma moita assim, aí lá fomos morar. Entremos de cócoras, viu, dormindo no chão... num tinha ninguém de condições, não. Pra melhor lhe dizer, era uma turma de caboclo brabo, aí do mato. Ele jogou no mato, jogou no mato e depois [não quis mais saber do povo quilombola]. Pra se livrar [dos quilombolas] e ficar com a terra [do Alto dos Grossos] jogou a gente dentro do mato [no Sítio Arruda] e lá nós fiquemos. Aí nós fomos se fazer, meu fio [...], levantar o Quilombo. Mais eu quero dizer pro senhor, nós num levava nada, nesse tempo muier num tinha cartão, num tinha bolsa famía, nesse tempo num tinha aposento [...]. Nós saímos foi de pé [do Coqueiro pro Sítio Arruda...], nós peguemos a trouxinha na cabeça e viajemos de pé, cheguemos lá eu cerquei a moita... Aí, meu patrão, nós sofremos, aí tem paciência, nós cheguemos debaixo das moitas aí cadê o de comer, cadê a água, que era um carrascão de mato, água só lá no Baixio do Moco, distante légua e meia... (MARQUES, 2010, p. 24-25).

Migração forçada na década de 1980, afinal o grupo ocupou de forma tradicional durante mais de 100 anos uma área de terra conhecida como Alto dos Grossos, situada no entorno do Sítio Coqueiro, no município de Araripe, terra de origem dos remanescentes quilombolas, como percebemos as pressões dos novos proprietários do Sítio Coqueiro e a falta de condições objetivas para sobrevivência do grupo fizeram com que as famílias quilombolas vendessem sua pequena faixa de "terras de herança" que lhe restavam no Alto dos Grossos e migrasse para uma localidade conhecida como Bolandeira dos Estevão, onde compraram uma nova área de terra que passaram a chamar de Sítio Arruda.

O grupo pratica de forma predominante uma tradição "religiosa baseada no catolicismo camponês tradicional do século XIX, que se caracteriza por práticas, rezas e rituais religiosos que tiveram sua origem na religiosidade medieval portuguesa da época da colonização" (MARQUES, 2010, p. 80). "A história vivida se distingue da história escrita: ela tem tudo o que é necessário para construir um panorama vivo e natural sobre o qual se possa basear em pensamento para conservar e reencontrar a imagem de seu passado" (HALBWACHS, 2006, p.90). Assim sedo "A lembrança é uma reconstrução do passado com a ajuda de dados tomados de empréstimo ao presente e preparados por outras reconstruções feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outrora já saiu bastante alterada" (HALBWACHS, 2006, p.91).

A Comunidade remanescente de quilombolas Carcará é um grupo negro rural, marcado pelos traços escravistas, formado por duas famílias, MARSAL e CRUZ, estas famílias viviam sobre os maus tratos do senhor Gonçalo Baptista Vieira (1819-1896) conhecido como Barão de Aquiraz, proprietário da fazenda ou Casarão do Inficado, foi um grande capitalista e escravagista do município de Assaré-CE. Ao longo dos tempos essas famílias foram se misturando por meio de matrimônios formais ou informais dando origem a outras famílias Vieira, Alves, Fernandes e Fidélis. E constituído por um grupo denominado Sítio Carcará, localizado no município de Potengi-Ce. Composto por 130 famílias, 500 pessoas. Ao entrevistar o Senhor Sebastião Viera da Silva, 42 anos, atual vice-presidente da Associação Comunitária Quilombola Carcará e líder comunitário relata que:

> Nois tem um local que é muito marcante, pra todo mudo que passa lá, faz muitos anos, foi onde morreram duas moças duas irmãs, Nazara e Fabiana, morreram as duas, o pessoal mais velho conta, dizem que elas vinham correndo lá da casa grande do inficado, elas vinham escondida por dentro da mata, das varetas, ai as duas morreu na lá perto do João Fidélis, ai ta lá com dois monte de pedra com duas cruz, uma morreu e a outra morreu com dois ou três dias depois, uma ficou esperando também, naquela época sem água, sem luz, comida, escapando, correndo com medo, ai você chegar num local com uma história dessa, que aconteceu, você parar e pensar, mas gente quando uma pessoa vem cansado, sem água, sem comida e chegar a falecer. O quanto essas pessoas não sofreram? (SILVA, Sebastião, 2016).

A história de um povo não é apenas um rascunho escrito, é uma vida que se encontra por meios de entrelinhas, uma identidade individual ou coletiva que nos diz muito sobre as relações sociais. São marcas culturais da nossa identidade nacional.

Segundo o relato da Senhora Antonia Vieira da Silva Carvalho conhecida como Dona Bizunga, 51 anos, agricultora, casada, mãe de seis filhos, cinco vivos, e líder do grupo de dança do toré na comunidade Carcará, descreve a história que ouvia quando criança sobre Nazara e Fabiana.

> Maizinha conta que era subrinha de maizinha, [Raimunda Marçal] elas era filha dum irmão de maizinha, era duas irmãs gemias chamavam Nazara e Fabiana, ai as bixinhas vinham correndo do Inficado, correndo com medo de matar, sofrer amiaça, que lá chamava Barão de Aquiraz né? Amarava o povo, queimava, matava butava pra fazer as coisas à força, ai disse que o povo dela vinha correndo a mãe dela já cansada de forme ai ficou num riacho acu lá que chama riacho da Nazara e Fabiana, ai disse que as bixinhas enfraqueceu ai disse que morreram todas duas de forme, cede, ai morreram (CARVALHO, 2015).

Para os membros da comunidade Carcará rememorar sobre as histórias de Nazara e Fabiana embora traga dor e sofrimento ao lembrar dos maus tratos que seus descendentes foram submetidos, não é algo difícil de descrever, pois a memória permanece viva entre os membros do grupo, mesmo não sendo testemunhos do acontecido, a memória das duas irmãs se manteve através dos signos, da oralidade. "No primeiro plano da memória de um grupo se destacam as lembranças dos eventos e das experiências que dizem respeito à maioria de seus membros mais próximos, os que estiveram mais frequentemente em contato com ele" (HALBWACHS, 2006, p.51).

Tanto no campo como nas cidades a mão-de-obra escrava negra foi utilizada nas mais diversas atividades nos sertões do Cariri cearense, aos poucos foram incorporados em diversas atividades, entre elas pecuária, lavoura, serviços domésticos e até mesmo em atividades especializadas, em épocas de secas, eram também utilizados como escravos de aluguel e de ganho. A casa-grande do Barão de Aquiraz, conhecida como *Casarão do Infincado*, no município de Assaré, é um bom exemplo desse tipo de moradia, construída pelos senhores de escravos da região do Cariri, é como ressalta o senhor Sesbatião "aqui é o ponto histórico do Carcará". Todos os anos no dia 20 de novembro os membros da comunidade se deslocam para Casa grande, onde acontece a missa em pró da memória dos remanescentes do grupo. O depoimento ainda reforça a escravidão presente na região. "*Se a gente entra com você ponto por ponto, você com caderno e caneta você faz a história, sem pricisar falar nada pra você, pru quê lá tem*

uns troncos, lugar onde o negro foi amarrado, tem as correntes onde o negro foi sufocado, lá tem a senzala". Além disso, seu Sebastião dar uma aula de História ao relatar, *"você com caderno e caneta você faz a história".* (SILVA, Sebastião, 2016). O grupo também apresenta traços indígenas na sua formação inclusive mantém ativo um grupo de dança do toré, dança que representa expressividade da história e cultura indígena. "*A minha vó, lá no finalzinho a mãe dela diz que foi pego com cachorro no mato, olha a minha mãe ai, olhe a minha cabeça e olhe a dela (mostrando que os cabelos estavam pretos, enquanto os deles estavam com muitos frios brancos) (SILVA, Sebastião, 2016).*

CONCLUSÕES

Em 2010 a areia territorial correspondente ao Sítio Arruda definida pelo INCRA era de 48, 8196, devido às reivindicações feitas pelo grupo, esse território atualmente corresponde a uma área maior de 334, 3401 hectares. Entretanto a Comunidade Carcará só possui até agora a certidão de autorreconhecimento é a Associação dos Remanescentes Quilombolas do Sítio Carcará criada no dia 15 de fevereiro de 2009 às oito horas na capela da comunidade segundo informações da Ata de criação. Desde 2010 o grupo vem lutando para construir a sede da Associação. Em conseqüência da morte de alguns lideres antigo da comunidade Arruda e da migração do grupo, algumas práticas desapareceram como as *incelências* e o grupo de homens que tocavam pife para animar as festas. Em casos de doenças recorrem à medicina popular tradicional, baseada na utilização de ervas medicinal, garrafadas, benzedeiras, curandeiros e mães-de-santo. Já a comunidade Carcará mantém ativa duas práticas culturais, um grupo de mulheres do toré, dança herdada da miscigenação indígena tendo como líder a Senhora Antônia Carvalho (Dona Bizunga). E um grupo de homens que Tocam pife organizado pelo senhor Marzim do pife.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Antonia Viera da Silva. Entrevista concedida a Maria Edvânia da Silva. Comunidade Carcará-Araripe-CE, 30/10/2015, 1h42'

FARIAS, José Airton de. *História do Ceará.* 2ª. ed., Fortaleza: Edições Livro Técnico, 2007.

HAESBAERT, Rogério. Epílogo Hibridismo, mobilidade e multiterritorialidade numa perspectiva geográfico-cultural integradora. In: SERPA, A., org. Espaços culturais: vivências, imaginações e representações Salvador: EDUFBA, 2008, pp. 393-419. ISBN 978-85-232-1189-9. Available from SciELO Books. Disponível em: http://books.scielo.org/id/bk/pdf/serpa-9788523211899-18.pdf.

HALBWACHS, Maurice. Memória coletiva e memória histórica. In:_____ A memória coletiva. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006. p.71-111.

HALBWACHS, Maurice. Memória individual e memória coletiva. In:_____ A memória coletiva. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006. p.29-70.

MARQUES, José da Guia. *Relatório Antropológico de Reconhecimento e Delimitação do Território da Comunidade Quilombola Sítio Arruda*. Fortaleza: INCRA, 2010.

SILVA, Sebastião Viera. Depoimento concedido a Maria Edvânia da Silva. Comunidade Carcará, 21/07/2015, 1,40' SOUZA, Raimundo Nonato de. *Irmandade e Festa:* rosário dos prestos de Sobral (1854-1894). Fortaleza: NUDOC, Expressão Gráfica e Editora, 2006.

SOUZA, Raimundo Nonato de. *Irmandade e Festa:* rosário dos prestos de Sobral (1854-1894). Fortaleza: NUDOC, Expressão Gráfica e Editora, 2006.

OS AUTOS DO REI CONGO: ENTRE ÁFRICA E PORTUGAL

Rebeca Azevedo de Araújo Santos[1]

RESUMO

Este trabalho é um estudo sobre as diversas origens dos Autos do Rei Congo no Ceará. A pesquisa é feita por meio dos escritos dos memorialistas cearenses do século XIX. Sabe-se, que o congo tem vestígios da cultura trazida pelos africanos trazidos para a escravidão no Brasil, mas que também abarcam outros elementos culturais da Europa. Nessa perspectiva encontramos os traços marcantes das culturas, nas manifestações festivas nos espaços públicos e privados. Para alcançar o objetivo tentaremos mostrar os traços culturais distintos, apontando o hibridismo cultural como algo marcante nos Congos do Ceará.

Palavras-chave: Congos. Memorialistas. Cultura. Hibridismo. Africanidade.

[1]Universidade Estadual do Cearárebecaeahistoria@gmail.com

O RETALHAMENTO DA CULTURA AFRICANA NA HISTÓRIA DA ARTE/EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UMA BREVE REFLEXÃO

Simony Vieira

RESUMO

A formação do povo brasileiro é constituída, como já se sabe, pelos indígenas, africanos e brancos. Porém, a história tem provado sucintamente que o europeu no intuito de dominação e em busca de riquezas, evidenciou o seu modelo cultural e menosprezou as demais culturas, massacrando e distorcendo o protagonizo negro e indígena na história do Brasil. Nessa direção, o objetivo desse trabalho se configura em organizar uma reflexão acerca do processo de extinção de costumes, da religião, línguas, mitos, culinária, técnicas e os homicídios de milhares de ancestrais. Fazendo uma analise do esvaziamento demonstrado nos conteúdos das aulas de arte, percebe-se o retalhamento desse tema na história da arte educação. Não se pode esquecer que essa pesquisa se constitui numa tomada de atitude para um olhar direcionado aos descendentes desses povos. Para construção desse trabalho se optou pela metodologia qualitativa com abordagem numa pesquisa bibliográfica. Assim, para uma melhor compreensão do tema foi feito uma análise nas obras de: Kabengele Munanga (2005), Eliane dos Santos Cavalleiro (2003), entre outros, como também na Lei 10.639/03. Vale ressaltar que essa lei é um sinal de que o racismo existe nas bases sociais e precisa ser combatido prioritariamente nas escolas. Como resultado inicial se pode dizer que o que era para ser herança foi roubado explicita e implicitamente, acarretando na atualidade preconceitos e dogmas relacionados à identidade e cultura afro-brasileira. Esse presente trabalho é um convite à mergulhar na história da arte/educação do nosso país na busca de perceber o processo de invisibilidade que os negros foram colocados ao longo da formação da arte e do seu ensino. O conhecimento da riqueza cultural africana introduzida no currículo escolar e seus feitos nas diásporas, poderá contribuir para a nova abordagem do negro e o diálogo sobre setores hegemônicos da sociedade.

Palavras-chave: Esvaziamento. Preconceitos. Invisibilidade.

INTRODUÇÃO

Com o objetivo de refletir acerca da importância da cultura africana nas escolas de educação básica brasileira se propõe nesse trabalho tentar fazer um recorte sobre o retalhamento dessa questão na história do ensino de arte no Brasil. A preocupação com o tema se deu nas relações travadas nos estudos e nas práticas em sala de aula enquanto aluna e também enquanto professora. Assim, tentar compreender como o ensino de arte em nosso país trata a cultura africana ao longo da sua história se constitui elemento não só de constatação, mas também de busca de mudança de posturas na sala de aula.

Nesse sentido, para compreender tais proposições foi organizado uma pesquisa bibliográfica em autores tais como: Kabangele Munanga(2005), Eliane dos Santos Cavalleiro (2003), entre outros. As reflexões teóricas organizadas para esse trabalho se

apresentam na perspectiva de analisar e consequentemente dialogar com questões que possam elucidar empecilhos que assolam a presença da cultura africana na história do ensino de arte.

Nessa direção, o trabalho foi organizado em dois pontos. No primeiro momento foi feito uma reflexão pautando questões acerca da importância de reconhecer a cultura africana dentro dos espaços escolares em uma visão de conhecer para reconhecer não só uma cultura que foi sucumbida, mas que foi retalhada e empobrecida nas ações de uma escola que se apresenta arrogante e elitista.

No segundo ponto desse breve debate com a teoria foi possível fazer um passeio pela história do ensino de arte no Brasil fazendo uma relação com a presença da cultura africana nessa história.

Portanto, se pode afirmar que se fazem urgente e necessário que a escola brasileira reveja a sua função social e organize projetos e reorganize as propostas para o ensino de arte e nelas a presença da cultura africana.

PARA INÍCIO DE CONVERSA

Para iniciar essa breve reflexão vale ressaltar que ainda hoje nos deparamos com modelos de arte eurocêntrica nas salas de aula.Portanto, na busca de mudar essa realidade que há tempo assola a educação brasileira, foi implementada a lei 10.639/03, que traz entre outras questões a perspectiva de visibilizar a cultura africana que ao longo dos anos vem sendo massacrada e no entendimento de alguns estudiosos do tema, vem sofrendo retaliações. Nessa direção se faz importante ressaltar que pensar o ensino de arte sem a contribuição desses povos para a nossa formação cultural é arrancar e apagar uma parte fundamental da história.

A instituição escolar,como um instrumento de produção de conhecimentos,é uma das principais responsáveis por manter este ideário racista em nossa sociedade.No entanto,este preconceito se apresenta nos currículos de forma velada.A escola contribui para a perpetuação do mito da democracia racial,ou seja, em que as três etnias branca,negra e índia,convivem de forma harmônica e respeitosa.O currículo escolar não apresenta os saberes dos povos colonizados.Estes,quando expostos,são apresentados de forma superficial e folclórica,dando pouca importância para o papel destas culturas na moderna sociedade brasileira (MUNANGA,2005).

Partindo desse contexto vale ressaltar, que para todas as áreas do conhecimento contemporâneo essa história deve ser evidenciada sem retalhamento e sem exaltação de um povo em detrimento de outro. A história vem comprovar que não existe culturas superiores,mas culturas diferentes. Partindo dessa reflexão vale salientar que,

> Numa sociedade como a nossa, na qual predomina uma visão negativamente preconceituosa, historicamente construída, a respeito do negro e, em contrapartida, a identificação positiva do branco, a identidade estruturada durante o processo de socialização terá por base a precariedade de modelos satisfatórios e a abundância de estereótipos sobre o negro (CAVALLEIRO, 2003:19).

Partindo dessa reflexão vale reafirmar que ainda ronda nas práticas escolares a ideologia do "embranquecimento" e do mito da democracia racial onde na realidade o que se vê nas escolas, são cartazes preconceituosos que ressaltam pessoas de pele branca. Ainda é comum a prática dos desfiles de rainha do estudante em que se valoriza a beleza física, criando um estereótipo. Assim, se pode perceber, mesmo com algumas mudanças advindas de lutas que se anula a aquisição de conhecimentos e se evidencia as datas comemorativas anuais, como por exemplo, o dia de índio, da consciência negra, entre outras.

O que se observa são atividades descontextualizadas sem um objetivo, apenas para cumprir o currículo proposto. Essas "metodologias"acabam gerando desconfortos nas crianças negras que passam o ano todo ouvindo nas aulas de história que os negros eram escravos embrutecidos e magicamente, em uma data pontual, no mês de novembro vestem uns tecidos e assim,como em um ato de magia, ou de pesar, estão representado o povo negro.Faz um cocar com penas, pintam as crianças e lá estão representantes de índios.Desse modo,onde fica as discussões sobre relações étnicas e raciais,possibilidades de refletir e conhecer a arte e a estética africana?

HISTÓRIA E FUNDAMENTOS: DIALOGANDO COM A TEORIA

Sabe-se, portanto, que o referencial da arte brasileira foi se formando através dos acontecimentos artísticos europeus. A Missão Artística Francesa vinda para nossa nação possibilitou a criação da Academia Imperial de Belas Artes,que após a República foi nomeada de Escola Nacional de Belas Artes.

Segundo Munanga (2005), a educação mono cultural compromete o papel do educador no processo de formação e construção da cidadania. Ele afirma que por sermos frutos de uma educação eurocêntrica poderemos reproduzir os preconceitos que permeiam nossa sociedade mesmo que inconscientemente.O currículo escolar está diretamente ligado às relações de poder,que estão presentes nas variações do conceito de verdade e realidade,visto que são regidos por aqueles que têm o poder de narrar o outro,estabelecendo assim o que tem ou não estatuto de realidade (MUNANGA,2005).

A característica principal dessa escola era de reprodução artística em que se utilizavam cópias fieis de paisagens estrangeiras,centralizando a figura do professor, considerado o dono do saber.A coordenação motora com exercícios repetitivos se apresentava enquanto metodologia didática e os mestres traçavam caminhos para desenvolver em seus estudantes aptidões visando os serviços industriais.Assim, nessa escola a arte era tratada como auxílio para preparar o sujeito que iria servir a ciência e ao trabalho.

Vale reafirmar, como disse Dilma de Melo (1997),que desde o período colonial,desenvolveu-se em nosso país, uma cultura estética hegemônica e uma cultura subalterna (ou popular),produzida pelas duas vertentes acima apontadas.No nível da produção hegemônica assistimos,no período colonial,a formação de uma iconografia católica ligada ao período pré-renascentista europeu e, no período republicano, ã introdução das artes e dos padrões de beleza calcados nos cânones de beleza greco-romanos - um estudo do Barroco e da atuação da Missão Francesa seria ilustrativo para compreendermos o que ocorreu em nosso pais.

Nessa perspectiva, as produções que não seguissem essa linha eram repudiadas. Porém, se pode afirmar que se percebia nesse período o afloramento de um barroco brasileiro com traços próprios que mostrava elementos africanos implícitos em seus santos, como exemplo se pode citar as imagens de como Cosme e Damião, Nossa Senhora da Conceição, entre outros.Artistas negros desse período como Antônio Francisco Lisboa, o Aleijadinho,Valentim da Fonseca e Francisco das Chagas.

Faz-se importante afirmar para esse momento da discussão que esses elementos, artistas e conhecimentos não são valorizados até hoje nas escolas brasileiras A omissão dos protagonistas negros não só fere a história do ensino de arte no Brasil, mas também toda a história da educação, pois não é só urgente, mas necessário o conhecimento e o reconhecimento desses artistas para construção da arte brasileira.

> O silencio dos professores perante as situações impostas pelos próprios livros escolares acaba por vitimar os estudantes negros. Esse ritual pedagógico,que ignora as relações estabelecidas no espaço escolar,pode estar comprometendo o desempenho e o desenvolvimento da personalidade de crianças e de adolescentes negros,bem como esta contribuição para a formação de crianças e de adolescentes brancos com um sentimento de superioridade(CAVALLEIRO,2005,p.32-33).

Nesse ínterim vale erradicar esse vazio em nossa história e possibilitar aos povos dessa nação, em todas as escolas de cada região, o direito a informações que lhes possibilitem reconhecer-se, e que essa história seja inspiradora e possa ser usada como mola propulsora de afirmação da identidade negra contra as tantas ofensas racistas que declaram que a contribuição do negro foi somente braçal.

Faz-se necessário também que nas aulas de artes se possa desmistifica a patriotismo brasileiro que direciona nossas crianças negras a serem jogadoras de futebol ou passistas de escolas de samba.

Nesse sentido, vale ressaltar que o romper com o mito da arte africana como primitivismo, em especial, com o que no dicionário da língua portuguesa, designa Antonio Olinto (2005), “Qualidade do que é primitivo ou do que é rudimentar,tendência artística que busca inspirar-se na ingenuidade de forma dos povos primitivos .” Tais conceitos de visão estritamente preconceituosos, só serão superados se a verdadeira herança que foi negada, sem ter sido contada pelos colonizadores for assunto comum explicitado nas escolas.

Pode-se afirmar que o conhecimento das riquezas culturais também e, sobretudo é assunto do sistema de educação que tem por obrigação contar a outra versão trazendo eticamente esse tema nos livros didáticos nas metodologias pedagógicas e que incluam as crianças negras e não omitam as raízes de um povo que fez arte e história.

Nessa perspectiva se deve apresentar no ensino de arte e demais disciplinas a contribuição significativa da cultura africana para a nossa nação, pois como afirma Munanga

(...) é possível que a escola tenha maior poder de saturação ideológica, por ter uma atuação sistemática, durante anos a fio, sobre os que nela permanecem. O processo de seletividade dos conteúdos curriculares, o currículo oculto, a invisibilidade e o

recalque da imagem e cultura dos segmentos sem prevalência histórica na nossa sociedade, são alguns dos mecanismos produzidos para manter a ideologia dominante.O produto final de todo esse processo está configurado no currículo eurocêntrico vigente nas escolas brasileiras, em todos os níveis de ensino (MUNANGA, 1996, p. 141).

Partindo desse contexto vale afirmar algumas questões em torno da história do ensino de arte no Brasil. Para esse momento da reflexão se pode chamar a atenção para as aulas de música que foram adentrando no currículo pautando cantos pátrios, aulas de solfejo e canto orfeônico.As artes domésticas,trabalhos manuais e artes industriais eram ministradas separadamente entre meninos e meninas,determinando artes femininas por ter uma conotação de fragilidade na mulher. Usava-se algo voltado para seu dia a dia como os bordados, tricô,roupinhas de bebê e aulas de etiqueta.As aulas masculinas usavam materiais diversos como a madeira, o serrote, o martelo, entre outros.A separação pelo sexo já nos traz uma reflexão sobre a posição da mulher nessa sociedade machista que a tratava como exclusividade do lar,a tal ponto da figura feminina ser domesticada pelos seus maridos e pais. Imaginamos agora a mulher negra dessa época.

A categoria dos trabalhadores domésticos é formada por aproximadamente sete milhões de profissionais, sendo que, entre as mulheres, 61,7% são negras. Historicamente,o trabalho doméstico é a principal porta de entrada das mulheres negras no mercado de trabalho e é onde a violação de direitos é mais evidente:praticamente 75% das trabalhadoras não têm carteira assinada (ONU,2011,p.7).

Vale ressaltar, portanto dois fatores de preconceito que a negra sofreria um por ser mulher e outro por sua cor. Subordinada ás senzalas, sem ter a possibilidade de exercer outra função,apenas ama de leite,cozinheira e escrava do lar. Neste cenário rude se observa a desigualdade social, demonstradas no Brasil de todos os tempos. Nessa direção, não se pode deixar de citar Carolina Maria de Jesus (1960),escritora do livro o Quarto de Despejo, um diário da mesma, que caracteriza a situação das mulheres negras que vivem as margens da sociedade, revelando em seus relatos questões políticas,miséria,a busca de um mundo justo e a sua personalidade forte em querer criar os seus filhos sozinha porque dizia não precisar de homem.

Outro momento da história, que merece ser ressaltado nesse trabalho é o que se percebe uma mudança do cenário com os movimentos advindos da Europa nas décadas de 50 e 60. Nesse período perspectivas de mudanças surgiram com a Pedagogia da Escola Nova que ressaltava a criatividade e a livre expressão, descentralizando a figura

do professor que tinha agora um papel secundário de possibilitar vivências de criações livres e espontâneas para o aluno. O entendimento dessa nova forma de trabalho acabou sendo interpretada de forma equivocada e isso resultou no esvaziamento do trabalho docente e dos conteúdos que não contribuíam na formação em artes.Quanto à produção artística africana poderia nesse modelo de escola ou em qualquer outro modelo e período ser registrado como disse Antonnil (1982,p.89),a chegada de milhões de negros para o trabalho braçal,sendo considerados "as mãos e os pés dos senhores de engenho porque sem eles no Brasil não é possível fazer,conservar e aumentar fazenda,nem ter engenho corrente".Essa presença do negro é mais notável do que submetê-lo aos afazeres do campo econômico,uma vez que,os escravos souberam reavivar,reinventar e adaptar sua cultura a nova realidade em que foram submetidos. São temas como esse que poderiam ser registrados como elemento de debate em sala de aula em qualquer área do conhecimento e em especial no ensino de arte.

Porém, a história da arte e do seu ensino no Brasil sofre marginaliza e sofre marginalizações nos diversos períodos de sua história, é o que se percebe com o surgimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacionaln° 5.692 de1971, inaugurando no currículo a disciplina Educação Artística, determinado o ensino de música, teatro, dança e artes plásticas. A figura docente era de característica extremamente polivalente para conseguir assegurar o ensino de todas as áreas da arte.Essa forma de trabalho acabou esvaziando a metodologia do docente,pois o mesmo precisava dominar todas as linguagens artísticas.Essa Lei tecnicista era de caráter elitista e excludente, portanto não disponibilizava espaços de debate e discussões sobre a cultura africana e nem outro tema que gerasse reflexão social.

Portanto, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n° 9.394, surge a obrigatoriedade do Ensino de Arte de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos relacionando os conteúdos de arte, evidenciando-a como disciplina.

Com essa Lei o ponto que deve ser desmistificado para as escolas é começar a tratar a arte como uma área de conhecimento,com contornos fixos e conteúdos históricos acumulados ao longo dos anos, sendo esta uma das funções do professor vivenciar os conteúdos nas aulas de arte de forma significativa evidenciando as manifestações culturais, indistintamente, sem retalhamento da cultura africana tão importante como as demais culturas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Combater o preconceito racial torna-se responsabilidade também da escola que não pode silenciar diante dos crimes que acontecem nesta instituição que deveria prezar por promover a cidadania.Para a arte e cultura africana ser inclusa de forma igualitária e digna nos currículos escolares e solucionar este problema os materiais didáticos,ou seja,os livros necessitam contemplar a importância que o povo negro tem para formação cultural do Brasil.

Faz-se necessário não deixar que retalhem a história da cultura afro-brasileira nos centros acadêmicos, e nessa direção qualificar os professores para implementação da lei e contar com o apoio dos órgãos públicos. Esse retalhamento se dá de forma velada garantindo que o dominador só deixe tomarmos como conhecimento o que lhe favorece ou então,contar a história de forma distorcida escondendo os grandes feitos que o povo negro construiu ao longo dos anos**.**É notório que a herança deixada pela cultura africana ainda está sendo retalhada, e com isso dificulta o seu acesso às camadas subalternas da sociedade.

A indústria cultural e a publicidade em parceria com o sistema educacional têm negado e imposto padrões homogêneos,desvalorizando e negligenciando a diversidade de riqueza cultural construída pelos africanos.

A história da arte brasileira concretiza a forma banal em que a cultura africana ficou atrelada a fatos que a deixa sem o seu brilho na esfera de contribuir com a formação de sujeitos pensantes, criativos, conhecedores de suas culturas passadas.

Nessa perspectiva a escola acaba negando aos alunos esse conhecimento vasto da cultura afro-brasileiro e preenchendo as aulas de artes com atividades curriculares como as festejos cívicos e datas festivas religiosas ou cria-se a figura de um professor sublime que sabe cortar perfeitamente ou desvalorizá-lo quando o mesmo não sabe fazer uma decoração.

Portanto, se faz urgente e necessário experenciar nas aulas de arte a valorização da estética africana e proporcionando o respeito que esse continente merece.Os que constituem a escola estão ainda “confundindo” a arte como uma mola de propulsão para valorizar o que a mídia prega, o que a igreja dita.

Assim se pode afirmar que a busca de liberdade é indispensável que os alunos possam se expressar e consigam o conhecimento de seu passado com orgulho e a partir daí reconheçam a construção de sua história.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, **Lei 10.639/03 Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Disponível em: htpp://www.jusbrasil.com.br/legislacao/98883/lei-10639-03>Acesso em: 25junho 2011.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar:** racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2006.

MARTINS, Mirian Celeste. **Didática do Ensino de Arte**: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

MUNANGA, Kabengele.**Superando o racismo na escola**.2°ed.Brasília: Ministério da Educação Continuada, Alfabetização e diversidade: 2005, p.7-75.

A IMPORTÂNCIA DO ESTUDO DA CULTURA AFRO NA ESCOLA E.E.I. F ANTÔNIO ANTUÉRPIO GONZAGA DE MELO, LOCALIZADA NA CIDADE DE CRATO-CEARÁ

Cícera Luana do Nascimento Guimarães[1]
Zuleide Fernandes Queiroz[2]

RESUMO

O estudo trata da importância do Estudo da Cultura Afrobrasileira na Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Antônio Antuérpio Gonzaga de Melo, localizada na cidade de Crato, sul do Ceará. A opção de pesquisar o tema se deve ao fato da ausência desse estudo no ensino fundamental na região do Cariri cearense. Com o ingresso no curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri URCA tivemos a possibilidade de pesquisar esse assunto na escola. O objetivo da pesquisa é identificar o estudo da cultura afrobrasileira na escola, bem como identificar como o ensino da temática está sendo realizado e a formação do professores. Tendo em vista que, o estudo da temática é obrigatória e essencial para o conhecimento das nossas raízes africanas. A metodologia utilizada, de base qualitativa, vem fazendo uma revisão de literatura e documental e a pesquisa de campo foi o estudo de caso, com observação participante e a entrevista. O estudo realizado junto aos professores das disciplinas de História, Geografia e Literatura nos permitiu compreender as dificuldades, ainda, na formação dos profissionais para fazerem o debate acerca da temática em sala de aula, a falta de matérias para ajudar no trabalho e a relação com a família para tratar de um tema ainda tão polêmico e visto com preconceito pela sociedade. Com essa aproximação obtivemos resultados bastante favoráveis em relação ao assunto estudado.

Palavra-chave: Cultura afro-brasileira. Escola. Formação de professores.

[1]Graduanda do Curso de Pedagogia da URCA, luanaguimaraes19@yahoo.com.br
[2]Professora do Departamento de Educação e do PROFHISTÓRIA da URCA, zuleide.queiroz@urca.br

Simpósio Temático 02: Patrimônio cultural africano e afro-brasileiro

MOVIMENTOS SOCIAIS E CULTURA AFRICANA NO ESTADO DO CEARÁ: CASO DOS ESTUDANTES DA GUINÉ-BISSAU/ÁFRICA

Antonio Correia Junior[1]
Edson Vicente da Silva[2]

RESUMO

Este artigo visa abordar as vivencias e estratégias dos estudantes Guineenses na resolução das limitações socioeconômicas juntos às suas instituições de ensino privado no Município de Fortaleza. Os movimentos sociais africana no Estado do Ceará surgiram em 2010 pelos estudantes Guineenses, na maioria estudantes das instituições privadas que enfrentaram dificuldades econômicas, comprometendo o delineamento dos seus processos de formação. Tais dificuldades se desencadearam, dentre outros fatores, ao descumprimento de acordo firmado entre estes e as respectivas instituições de ensino privado escolhido para a efetivação das suas formações acadêmicas. Na tentativa de minimizar os problemas, os alunos se articularam em busca dos seus direitos, como possibilidade para continuar com os estudos, dando origem ao primeiro movimento social estudantil africano no Estado, denominado, Movimento Pastoral Africano, que tinha como finalidades, facilitar a integração dos africanos sem desconsiderar os seus valores culturais e religiosos, garantindo que cada estudante possa realizar com maior amparo e firmeza as suas ambições académicas, demonstrar aos estudantes africanos a importância do seu retorno à terra natal após o término do curso.

Palavras-chave: Movimentos Sociais. Cultura. Educação.

[1]Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente-UFC. E-mail: antonio.correiajunior@hotmail.com
[2]Professor Titular do Departamento de Geografia – UFC.
E-mail:cacauceara@gmail.com

A IRMANDADE DO ROSÁRIO DE FORTALEZA, ANTIGA IRMANDADE DOS HOMENS PRETOS E SUAS PERMANÊNCIAS CULTURAIS E RELIGIOSAS PRESENTES NA MEMÓRIA COLETIVA DOS AFRODESCENDENTES

Auricléa Barros Pereira[1]

INTRODUÇÃO

Este trabalho constitui um recorte da pesquisa desenvolvida no Programa de Pós – Graduação, curso de Mestrado em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará que teve como título A Irmandade de Nossa Senhora do Rosário da cidade de Fortaleza, antiga Irmandade dos Homens Pretos e suas ressignificações atuais. A pesquisa foi desenvolvida no período de 2013- 2015.

Neste recorte queremos refletir sobre as permanências culturais e religiosas ainda presentes na memória coletiva dos atuais membros da referida instituição. Queremos ainda enfatizar o fato de a mesma ter ficado em inatividade por um mais de século, ou seja, desde a sua diluição no final do século XIX e início do século XX.

Para entendermos como estas instituições se fizeram presentes na sociedade colonial brasileira é necessário fazermos um retrocesso no tempo e entender a dinâmica destes grupos perante uma sociedade marcada pela estratificação social, pois estamos falando também do período escravagista brasileiro bem como da forma de organização da população negra por meio da religião. A inserção e participação das pessoas negras nas irmandades não estavam vinculadas apenas a garantia de expressar sua religiosidade, mas também assegurar o seu lugar na sociedade.

As irmandades se constituíram as principais organizações sociais de cunho religioso durante o período colonial e se difundiram de Norte a Sul do país, tanto nas vilas como no meio rural, tiveram suas peculiaridades de acordo com as respectivas localizações e ainda como afirma Borges (2005) as irmandades de Nossa Senhora do Rosário foram as mais numerosas. Assim o nosso olhar e reflexão se volta para a Irmandade de N. Sra. Do Rosário, instalada na cidade de Fortaleza.

[1] Mestra em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC)
auriclea@hotmail.com
Fortaleza - Ceará – Brasil

AS IRMANDADES: ORIGENS

Para entendermos algumas peculiaridades das irmandades que surgiram no Brasil no período colonial, julgamos apresentar as origens destas associações.

Para explicar o processo de surgimento das Confrarias ou irmandades, recorremos ao trabalho de André Vauchez (1995): A espiritualidade na Idade Média Ocidental (séc. VIII- XIII) que estuda a espiritualidade leiga no período medieval na Europa e nos informa que a espiritualidade dos leigos teve influência significativa para o surgimento das confrarias, pois os leigos (aqueles que não detinham funções sacerdotais na igreja), desejavam elevar-se ao nível espiritual dos clérigos, cônegos e pregadores, conquistando sua salvação , porém sem renunciar ao seu civil; tinham também o desejo de ter acesso às Escrituras, ou seja os textos bíblicos, recusavam-se a serem objetos do ministério pastoral dos clérigos, aspiravam a uma fé na ação a partir da mensagem de Cristo. A organização dos leigos que visavam uma vida religiosa autônoma e ativa foi um dos aspectos inovadores deste período.

Corroborando com Vauchez (1995), Borges (2005) nos informa que o movimento confrarial fez parte da história da Europa e se manifestou em várias regiões, sendo que a Itália, Espanha, França, Alemanha e também a Inglaterra conheceram diversas formas de organizações: as confrarias propriamente ditas com objetivos caritativos e devocionais, as corporações de ofícios e guildas, as quais reuniam pessoas que exerciam atividades profissionais semelhantes, assim existia a guilda dos sapateiros, ferreiros, tecelões e outros ofícios próprios da época e região. O principal objetivo da guilda era a organização do trabalho e amparo aos seus integrantes. A mesma autora salienta ainda que no Norte e centro da Itália o número de confrarias foi surpreendente e que cidades como Florença, Veneza e Milão abrigaram centenas destas organizações.

Muitas destas instituições como nos informa Vauchez (1995), principalmente nas regiões do sudoeste da França e na Itália, se colocaram sob a proteção do Espírito Santo, tornando-se posteriormente uma prática comum entre as diversas confrarias colocar-se sobre a proteção de um Santo ou Santa. Entretanto Rossiaud (1989) compara as confrarias à cooperativas espirituais verticais, pois têm na corte celeste advogados naturais, ou seja, os santos como seus patronos.

Ao longo do período medieval, segundo Borges (2005), o auxílio ao pobre fez parte do imaginário cristão. O pobre passou a ser objeto de caridade, porém com distinção em categorias, explico: havia duas categorias de pobres, os voluntários e os involuntários. Os

voluntários eram aqueles que abdicavam de seus bens materiais por opção e convicção de que a pobreza era virtude ou valor espiritual. Os homens e mulheres do período medieval tinham como modelo de pobreza o próprio Jesus. Já a segunda categoria eram as vítimas do sistema social da época com as altas taxas de mortalidade por guerras, doenças, migrações, intempéries da natureza entre outros infortúnios. A pobreza tinha então as funções de redimir os pecados dos ricos e a obrigação da prática da caridade para com os pobres involuntários possibilitando assim a obtenção da salvação.

Com o passar dos séculos, foram ocorrendo mudanças na mentalidade religiosa da sociedade europeia em relação aos pobres ou mendicantes, pois o crescimento das cidades e a urbanização trouxeram problemas, como o aumento da pobreza e a mendicância, assim os pobres já não eram mais vistos como fonte de salvação e sim ameaça pela população mais abastada da sociedade. Assim Borges (2005) ressalta que nos últimos séculos do período medieval, as instituições precisaram reformular suas práticas e rever estratégias. No caso das irmandades, estas permaneceram por muito tempo, administrando a pobreza seja intra ou extra irmandade conforme seus objetivos. Quando este modelo deixou de ser usado em grande parte de países da Europa com o advento da modernidade, esta estrutura confrarial acabaria se reproduzindo no chamado novo mundo e as Irmandades do Rosário também fizeram parte do processo.

Foi em Portugal que buscamos as origens das Irmandades instaladas no Brasil. Assim seguimos as informações contidas no trabalho de Célia Borges (2005) que pesquisou as irmandades do Rosário em Minas Gerais. Porém enfatizamos e concordamos com a referida autora quando afirma que

> O movimento ocorrido no Brasil insere-se numa dinâmica maior de longa duração, que apresenta uma unidade nas múltiplas formas por que se revestiram, na Europa e nas Colônias. Essa unidade tem por base a solidariedade e a sociabilidade, formando uma matriz de autoajuda e assistência, que se desdobrariam assumindo características próprias segundo cada contexto histórico (BORGES, 2005, p, 43).

Verificamos e constatamos durante nossa pesquisa que a autora tem razão quando se refere às dinâmicas e desdobramentos assumidos pelas irmandades em suas configurações nos diferentes períodos históricos e acrescentamos ainda o fator da localização geográfica na qual estaria instalada, e ainda fatores como economia e política influenciariam nas suas práticas, de modo que não podemos tratar estes desdobramentos como uniformes e gerais.

Como afirmamos anteriormente, buscamos Portugal para situar as irmandades instaladas no Brasil no período colonial, porém não iremos nos deter ou aprofundar o assunto, pois o nosso objetivo aqui é ressaltar as permanências culturais e religiosas presentes atualmente nas práticas dos novos integrantes da Irmandade de N. Sra. Do Rosário, instalada na cidade de Fortaleza, do Estado do Ceará, nosso objeto de pesquisa. No entanto, faz necessário apresentar um breve quadro da formação destas instituições em Portugal, pois como afirma Borges(2005) estas, foram as matrizes geradoras de um comportamento coletivo de homens e mulheres que viveram nas Colônias e que também foi o modelo dentro do qual se desenvolveram também as Irmandades do Rosário.

Segundo Borges (2005), o surgimento das confrarias em Portugal é impreciso, sabe-se apenas que século XII já eram conhecidas, aumentando assim o seu número de forma significativa chegando ao ápice no século XIV. Afirma ainda que em Portugal o fenômeno das confrarias foi bastante significativo no Norte e Centro – Sul, sendo as regiões de maior concentração uma entre o Minho e o Douro (província situada no norte de Portugal), e outra em Lisboa, próximo ao eixo Tejo. As confrarias prestavam assistência aos seus integrantes tanto os vivos como os mortos.

Outro tipo de associação conhecido em Portugal e destacado pela mesma autora foram os albergues, que eram destinados aos peregrinos e viajantes pobres. Muitas destas casas foram criadas por rainhas, reis, bispos para acolher peregrinos. Assim como os albergues, hospitais e confrarias têm sua origem relacionada aos primórdios da monarquia.

A Irmandade da Misericórdia que nasceu em Portugal em 1498 tinha como integrante o rei D. Manuel e fato dava a esta instituição o direito ter um grupo específico destinado a pedir donativos para obras de caridade, em contrapartida as outras irmandades necessitavam de uma licença do rei para também sair às ruas e pedir donativos. Segundo nos informa Borges (2005), as Irmandades da Misericórdia multiplicaram-se por todo o espaço português estendendo-se às colônias com o objetivo de socorrer os necessitados. A autora conclui que as Irmandades da Misericórdia constituíram a síntese de um movimento mais amplo, iniciado na Idade Média, no qual nobres e plebeus congregaram-se em um mesmo grupo para promover a caridade constituída de ações sociais orientadas por ideologias religiosas.

Influenciadas por este movimento as Irmandades do Rosário congregaram homens e mulheres negros por todo o Brasil durante o período colonial atingindo seu ápice de crescimento por todo o século XIX. Por agregar pessoas distintas oriundas de várias regiões do continente africano, esta situação exigia uma reorganização das várias tradições culturais

por seus integrantes e assim criarem um denominador comum para então facilitar a comunicação e entendimento entre os membros.

O surgimento das Irmandades religiosas no Brasil variou de uma região para outra, bem como suas formas de organização e mobilização dos confrades diante dos problemas ou adversidades que surgiam implicando dificuldade no convívio social, como no exemplo acima citado. Dependia em parte também da economia que predominava no local, pois sendo considerado como um fenômeno tipicamente urbano, Wood (2005) nos informa que somente a partir do final do século XVII e início do século XVIII é que as Irmandades se tornam visíveis nas vilas urbanas do Brasil.

As irmandades, não só as do Rosário promoviam o culto católico, estavam submetidas às jurisdições eclesiásticas e seculares (poder régio), protegiam seus membros assistindo-os nas enfermidades, dando suporte material e espiritual. Possuíam estatutos que regulamentavam os direitos e deveres dos confrades bem como as funções exercidas por seus membros. Representavam ainda os grupos sociais existentes na sociedade colonial, como podemos verificar na obra do memorialista Eduardo Campos (1980, p, 8) referente ao seu estudo sobre as irmandades religiosas no Ceará provincial:

> Existiam irmandades apenas de brancos; as de brancos e pretos. Outras de pardos. Algumas, raras, só de pretos, quer apenas de escravos ou destes e forros; as integradas por pardos e brancos, e aquelas que quase sempre, incluindo pretos escravos, compunham-se de reis e rainhas, podendo desfilar a comemorar em ocasião de atos mais solenes [...]

Como pudemos perceber nesta citação de Campos (1980) a sociedade colonial brasileira tinha como marcadores da estratificação social, as irmandades e complementando esta informação Borges (2005) nos relata que os brancos se congregavam nas Irmandades do Santíssimo Sacramento, Nossa Senhora da Conceição e Almas; já os ricos comerciantes e funcionários da coroa estavam inseridos nas Ordens Terceiras de São Francisco e do Carmo; por sua vez, os pardos estavam quase sempre congregados na Irmandade de São Gonçalo; porém os pretos forros e cativos congregavam as Irmandades de Santa Ifigênia, São Benedito, que são santos negros e de Nossa Senhora do Rosário, cuja representação em imagem é branca sendo esta a mais numerosa entre aquelas compostas por pretos nos espaços urbanos do Brasil.

DEVOÇÃO A NOSSA SENHORA DO ROSÁRIO

Segundo Borges (2005) a criação e propagação da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário é atribuída a Ordem dos Dominicanos[2]. Em sua pesquisa, a autora relata que o primeiro registro de Irmandade ou confraria sob esta devoção data do ano de 1475, localizada na cidade de Colônia em Portugal onde funciona atualmente um convento da Ordem Dominicana, porém os Dominicanos não se fixaram na América portuguesa, cabendo aos Jesuítas que estiveram à frente do projeto missionário/evangelizador português, o trabalho devocional. Por sua vez, os missionários Dominicanos alcançaram algumas regiões do continente africano com o objetivo de divulgar e propagar a devoção à Nossa Senhora do Rosário, contudo não há informações disponíveis a respeito da duração e do trabalho efetuado com a população africana, mas sabe-se que outras Ordens como a dos Jesuítas, Capuchinhos, Carmelitas e Franciscanos encarregaram-se do trabalho missionário junto aos povos africanos.

A devoção à Nossa Senhora do Rosário tornou-se popular com a batalha de Lepanto, episódio ocorrido em 1571. Esta batalha teve como objetivo dissolver o domínio dos turcos e dar fim a expansão do Islamismo no Mediterrâneo. A vitória dos Cristãos sobre os turcos teria sido possível graças à intercessão da virgem Maria em resposta á oração do rosário a ela oferecida por seus fiéis cristãos. Para comemorar esta vitória, o Papa Pio V autorizou a festa dedicada à Nossa Senhora Da Vitória em todas as igrejas que tivessem um altar dedicado ao rosário. Mas em 1573, no pontificado de Gregório XIII, este transferiu a festa para o 1º Domingo de Outubro e daquela data em diante passaria a ser dedicada à Nossa Senhora do Rosário.

As razões pelas quais o povo negro levou a adotar e aceitar Nossa Senhora do Rosário como padroeira ou protetora, ainda não são satisfatórias na visão de alguns autores que questionam o fato, como Julita Scarano (1976), no entanto Marques (2009) em pesquisa mais recente e na tentativa de dar respostas para o fato, afirma que os negros sempre tiveram entendimento próprio do que significava o rosário (objeto) para eles, como também da Irmandade, independente do local onde estivessem localizados e congregados, seja na África, Portugal ou mesmo no Brasil. Todavia, Nascimento (2009) afirma que quando há eleição

[2] A Ordo Praedicatorum, mais conhecida por Ordem Dominicana foi fundada por Domingos de Gusmão em 1215 em Toulouse (cidade situada no sul da França), teve como objetivo disseminar o Evangelho levando à conversão os descrentes de sua época. Os membros da congregação eram eruditos e tinham como ideal de vida a pobreza.

coletiva de um santo padroeiro por determinados grupos, estes na verdade estão buscando o acesso ao sagrado e é impossível separar isso deles, pois é parte inerente da visão de mundo que têm. Os santos representam aqui, seus anseios e necessidades.

Foi sob a devoção mariana que os pretos se organizaram nas irmandades, entre outros fatores, para expressar sua cultura através da religiosidade, como também garantir sua inserção na sociedade escravista. A seguir apresentaremos a Irmandade de Nossa Senhora do Rosário da cidade de Fortaleza, antiga irmandade dos Homens Pretos contextualizando-a no período atual.

A IRMANDADE DE NOSSA SENHORA DO ROSÁRIO DA CIDADE DE FORTALEZA

Sabemos através da pesquisa sobre as irmandades religiosas do Ceará realizada por Eduardo Campos (1980), memorialista que residiu em Fortaleza que as Irmandades de Nossa Senhora do Rosário dos Homens pretos estiveram ativas nas antigas vilas, hoje cidades situadas nos seguintes municípios que compõem o Estado do Ceará: Aracati, Barbalha, Crato, Fortaleza, Icó, Quixeramobim, Sobral, e São Bernardo das Russas, atualmente Russas. Sendo que a fundação ou a legalização para funcionamento de todas elas datam da segunda metade do século XIX que compreende o período de 1840 a 1870. Pudemos então observar que estas instituições se instalaram em localidades abrangendo áreas de norte a sul do Estado, incluindo-se áreas litorâneas, como no caso de Aracati e o sertão[3]no caso de Quixeramobim.

Sobre a Irmandade do Rosário de Fortaleza, sabemos através da verificação de documentos das Leis Provinciais do Ceará, que estas comprovam a existência de dois compromissos ou estatutos relativos aos anos de 1840 e 1871, os quais foram aprovados pelos poderes eclesiástico e legislativo, pois era desta forma que os dois poderes esperava manter a disciplina e a ordem nestas instituições. Como em outras localidades do país, a Irmandade do Rosário de Fortaleza também seguia a mesma dinâmica das outras, salvo algumas exceções como nos informa Marques (2009) após ser suprimida da prática da irmandade a solenidade de coroação de seu rei e rainha, a corte negra continuou marcando presença nas festas de

[3] A palavra sertão tem origens e significados diferentes e é empregado em quase todas as regiões do Brasil, exceto na Amazônia. Assim para a Geografia o sertão no Brasil, corresponde a vasta área interiorana. No nordeste, o sertão corresponde às regiões do semiárido, que apresenta contraste com a zona da mata e o agreste. FILHO, Fadel David Antônio. Sobre a palavra Sertão: origens, significados e usos no Brasil do ponto de vista da Ciência Geográfica(2011) Disponível em www.agbbauru.org.br acesso Janeiro de 2014

Nossa Senhora do Rosário, no dia de Reis e outras datas por estes escolhidos, possibilitando assim outras manifestações culturais negras que se desdobraram em outros costumes como as danças, desfiles, autos[4]de guerreiros, de Natividade. Um exemplo destes desdobramentos foi o surgimento dos Maracatus, uma forma de desfile, ressignificada a partir da trama da coroação de reis negros dentro da irmandade, ao cortejo ou desfile foi acrescentada novas coreografias, músicas e a calunga, uma boneca que tem como uma de suas dimensões a representação da morte, entendida como transição e constituindo-se como elemento sagrado.

Assim podemos inferir que a Irmandade do Rosário de Fortaleza, assim como as outras não apenas um espaço de acomodação do povo negro, pois ao cultuar sua padroeira, abria-se a porta da igreja para personagens, que entre os negros simbolizavam manifestações de seus ancestrais africanos.

Foi durante o processo de romanização empreendido pela Igreja de Roma no Brasil, no final do século XIX e início do século XX que as Irmandades foram enfraquecidas. Pois a reforma requerida pela Igreja Romana, reivindicavam autonomia do poder espiritual frente ao poder secular e leigo, principalmente sobre as Irmandades e uma reforma nas práticas religiosas. Marques (2009) assevera que para as autoridades religiosas as práticas das irmandades eram consideradas profanas. Outro fator relevante para o enfraquecimento das irmandades foi o apoio às novas formas de devoção e associações religiosas. Um exemplo dessas associações é a que Matos (2010) diz ter sido criada na cidade do Rio de Janeiro em 1872, a Conferência da Sociedade de São Vicente de Paulo, os vicentinos como são chamados. Representaram uma novidade frente às irmandades, pois suas ações eram direcionadas aos pobres desvalidos da sociedade atuando em diversas áreas sociais.

No Ceará conforme nos informa Sucupira (1973) foram implantadas várias destas associações nas respectivas cidades: Aracati (1879), Russas (1880), Icó (1880), Crato (1882), Baturité (1883) e Fortaleza (1879). Posteriormente estas associações se multiplicaram por todo o estado e ao término do século XIX, já contavam-se 108 associações vicentinas. Eram compostas por pessoas da elite local.

Os fatores acima citados mais a presença de duas instituições ditas assistencialistas, convivendo no mesmo espaço social, sendo uma apoiada pela Igreja e outra vítima de perseguição, chegando ao ponto de ser proibido aos membros da Irmandade do Rosário, arrecadar donativos para a manutenção da irmandade, dever que estava prescrito em seus

[4] Em geral autos é uma terminologia adotada para se referir a uma forma teatral de enredo popular com danças, cantos e representações dos eventos ocorridos na África durante os séculos XVI e XVII (MARQUES, 2009, p, 125).

estatutos é que na compreensão de Marques (2009) afetou o catolicismo e as práticas religiosas da irmandade contribuindo para o enfraquecimento da mesma e nos primeiros anos do século XX deixou de ser ativa por mais de um século para somente voltar às suas atividades no ano de 2010.

Foi noticiado através de edição impressa do Jornal O POVO, do dia 06 de Outubro de 2012 que a Irmandade do Rosário de Fortaleza voltava a funcionar após mais de um século de inatividade.

AS PERMANÊNCIAS CULTURAIS E RELIGIOSAS PRESENTES NA MEMÓRIA DOS INTEGRANTES DA IRMANDADE DO ROSÁRIO DE FORTALEZA

Em conversa com o então presidente da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário, situada na cidade de Fortaleza, este nos informou que a ideia de refundar a irmandade surgiu no grupo de Maracatu em que também é um dos membros. As negociações com o então reitor da Igreja do Rosário, o padre Clairton Alexandrino começaram em 2009 e somente no ano seguinte, autorizou a reestruturação da antiga irmandade. Os argumentos utilizados pelo grupo basearam-se na manutenção da tradição religiosa e permitir às novas gerações conhecerem a história dos antepassados negros que outrora viveram e fizeram parte da irmandade em Fortaleza e em troca o grupo atual cuidaria da manutenção do templo.

Nesta síntese do relato desse membro da irmandade, precisamente no que diz respeito aos impasses e resistência que teve com padre reitor da igreja na negociação da autorização e legalização da refundação da instituição bem como os motivos e interesse em manter a tradição e trazer presente à memória da história dos antepassados negros, nos remete a Le Goff quando diz que:

> A memória coletiva é não somente uma conquista é também um instrumento e um objeto de poder. São as sociedades cuja memória social é, sobretudo, oral, ou que estão em vias de construir uma memória coletiva escrita, aquelas que melhor permitem compreender essa luta pela dominação da recordação e da tradição, esta manifestação da memória (LE GOFF, 2003, p, 470).

Desta forma percebemos que ao tentarem reconstituir a irmandade, estavam mesmo sem saber reivindicando os seus lugares na história a partir daquele momento, sendo o marco a história ali vivida pelos antigos integrantes da irmandade. Porém este processo transforma-se em objeto de poder, pois é a memória que alimenta a história e a faz crescer. É também a

memória que salva o passado e este serve ao presente e ao futuro. Assim o esforço deste grupo em manter viva a irmandade se insere, complementa e dá continuidade a história, que desta vez será avaliada e recontada por outra geração.

Atualmente a irmandade do Rosário possui membros de ambos os sexos, não há limitação de idade, alguns membros também pertencem ao Maracutu aliando assim a tradição religiosa e a cultura. Para os membros da irmandade a tradição pode adquirir significado atualizado.

Algumas práticas foram mantidas, como a de coroar um rei e uma rainha. Tal mérito se dá mediante escolha prévia, onde são avaliadas as pessoas ou até grupos que representam de alguma forma o povo negro e que desenvolvem e promovem ações em beneficio dos mesmos, merecendo assim o reconhecimento da irmandade. São eleitos pelos membros do grupo e permanecem com os referidos títulos até que outros superem as ações.

Não há, como já fora enfatizado, restrição ao engajamento das pessoas na irmandade, elas podem se filiar por devoção, por serem militantes de grupos que lutam pela causa dos negros na sociedade cearense ou por pertencimento étnico. Para os membros da irmandade é uma estratégia de se contrapor a estratificação social outrora conferida às irmandades.

Quanto às práticas religiosas, observamos que em algumas cerimônias solenes, o grupo utiliza o canto gregoriano, prática muito comum em igrejas da Europa no período medieval e pouco utilizado na Igreja do Brasil. A recitação do terço é uma prática cotidiana do grupo que se reveza na igreja do Rosário, localizada no centro de Fortaleza para reza-lo junto aos que ali estão presentes. Em cada momento da recitação do terço, um membro da irmandade conta de forma breve a história da antiga irmandade que ali se constituiu e dessa forma dá continuidade ao curso da história.

A irmandade também possui um blog, desta forma se insere no contexto das mídias e redes sociais, para divulgar sua história e informar suas atividades.

Ainda lhes é vetado pelo reitor e padre da igreja, o uso de instrumentos musicais provenientes da cultura negra, perpetuando-se assim a rejeição de elementos da cultura negra no catolicismo tradicional, porém compreendemos o esforço do grupo no sentido dia após dia ter que se reinventar em estratégias para manterem seu lugar na igreja e na história. Para os membros da irmandade a antiga irmandade nunca ficou extinta, pois a cada ano que os diversos grupos de Maracatu desfilam durante o carnaval em Fortaleza, é “ a irmandade acorda mais uma vez do estado de sono”.

CONCLUSÃO

O novo grupo de pessoas que atualmente compõem a irmandade do Rosário está tentando se estabilizar no contexto da igreja local, apesar dos desafios conta também com mecanismos sutis para coibir a cultura negra, não reconhecendo como importante cimento da sociedade cearense.

A igreja, o templo agora é também espaço de reunião e encontro dos membros da irmandade e o fato de adaptar os antigos estatutos a realidade atual, transparece o desejo de manter a tradição. Não podemos analisar com profundidade a referida instituição, por estarmos diante de um processo de reestruturação de uma instituição que por muito tempo só era lembrada por uma pequena parcela da população negra de Fortaleza, pois as fontes documentais e objetos que pertenceram à instituição foram relegados ao esquecimento com o seu "desaparecimento".

Apostamos num futuro mais satisfatório, partindo do engajamento e esforço do grupo em trabalhar para manter viva a irmandade e consequentemente a história dos homens e mulheres que a mantiveram ativa apesar de todas as adversidades.

As permanências não sempre as mesmas, assim como as práticas elas obedecem a dinâmica do tempo, espaço, política e economia, assim também não será diferente com a irmandade do Rosário de Fortaleza.

REFERÊNCIAS

BORGES, Célia Maia. **Escravos e libertos nas irmandades do rosário**. Devoção e solidariedade em Minas Gerais. Séculos XVIII e XIX, Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2005

CAMPOS, Eduardo. **As irmandades religiosas do Ceará provincial**: apontamentos para sua história. Fortaleza, Secretaria de cultura e desporto, 1980

FILHO, Antônio David Fadel**. Sobre a palavra "Sertão": origens, significados e usos no Brasil** (do ponto de vista da ciência geográfica) Revista Ciência Geográfica – Bauru – XV – vol. XV(I) Janeiro / Dezembro 2011. Disponível em: www.agbbauru.org.br. Acesso em Jan/ 2014

LE GOFF, Jacques. **História e Memória.** 5ª ed. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2003

MARQUES, Janote Pires. **Festas de negros em Fortaleza: territórios, sociabilidades e reelaborações** (1871-1900). Fortaleza: Expressão Gráfica, 2009

MATOS, Henrique Cristiano José**. Nossa História. 500 anos de presença da Igreja católica no Brasil.** Período colonial. 2ª edição. São Paulo. Paulinas, 2005 Tomo I

NASCIMENTO, Mara Regina. **Religiosidade e cultura popular: catolicismo, irmandade e tradições em movimento.** Revista da Católica. Uberlândia, v. 1, n.2 p. 119 – 130, 2009 Disponível em: www.catolicaonline.com.br/revistadacatolica. Acesso jun/ 2013

ROSSIAUD, Jacques. **O citadino e a vida na cidade**. In: O homem medieval. LE GOFF, Jacques (Org) Ed. Presença, Lisboa, 1989

SCARANO, Julita. **Devoção e escravidão**. A irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos no Distrito Diamantino no século XVIII. 2ª ed. São Paulo: Editora Nacional, 1978.

SUCUPIRA, Luís C. O Ceará dentro do movimento vicentino. **Revista do Instituto do Ceará.** Fortaleza, v.87 n. 1 p. 134 – 147. Disponível em: www.institutodoceara.org.br. Acesso 02 mar 2013

VAUCHEZ, André. **A espiritualidade na Idade Média Ocidental** (séculos VIII e XIII) Tradução Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor LTDA, 1995

WOOD, A. J. Russel**. Escravos e libertos no Brasil colonial.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

NOS LASTROS DA IDENTIDADE: MEMÓRIA E PATRIMÔNIO CULTURAL DO QUILOMBO DOS SOUZA

Cícero Joaquim dos Santos
Carlos André Silva do Vale

RESUMO

Esta pesquisa apresenta reflexões sobre a complexa relação entre o boom de memórias na contemporaneidade e a construção da identidade social e cultural da comunidade quilombola dos Souza, localizada no sítio Vassourinha, no alto da Chapada do Araripe, município de Porteiras, na região do Cariri cearense. Nos recortes textuais desta apresentação, o artigo analisa os usos das narrativas orais e do patrimônio cultural dos moradores do quilombo na afirmação social da afrodescendência. A partir das entrevistas de história oral com os quilombolas e das publicações do Instituto da Memória do Povo Cearense (IMOPEC), datadas do início do século XXI, a pesquisa apresenta um pouco da diversidade cultural dos Souza, constituída por saberes e modos de fazer, celebrações, formas de expressões e lugares ancoradores de memórias. As memórias sobre esses bens foram usadas, entre outros modos, como instrumentos de luta e autoreconhecimento das identidades étnicas, sociais e culturais.

Palavras-chave: Memória. Patrimônio Cultural. Comunidade Quilombola.

SAMBA DE RODA DO RECÔNCAVO BAIANO: PATRIMÔNIO IMATERIAL DO BRASIL (2014) E DA HUMANIDADE (2015)

Denise Rocha[1]
Edcardo Oliveira Martins[2]

RESUMO

Com registro histórico desde os anos 1860, o samba de roda do Recôncavo Baiano tem raízes ancestrais. Trata-se de uma dança circular, originária de regiões da atual Angola, que era conhecida como samba (umbigada em idioma quimbundo): uma pessoa do grupo que dança, bate palmas e pés, vai até o centro do círculo, onde já se encontra outra, executa alguns passos e bate seu umbigo no dela, que sai e é substituída. Inscrito no *Livro de Registro das Formas de Expressão* do IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), o samba de roda do Recôncavo Baiano foi reconhecido como Patrimônio Imaterial do Brasil no ano de 2014. Um ano mais tarde foi declarado Patrimônio Imaterial da Humanidade pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura).

Palavras-chave: Samba de Roda do Recôncavo Baiano. Umbigada. África. Patrimônio Imaterial da Humanidade.

[1]UFC, UNILAB (Proex). dena.maria@outlook.com
[2]FAMETRO, Fortaleza, UNILAB (Proex)

MÃE PRETINHA: UM SÍMBOLO DE RESISTÊNCIA

Francisco Junio Santos Moreira [1]
Beatriz de Araujo Silva [2]
Edson Soares Martins [3]

INTRODUÇÃO

Historicamente, a constituição da Umbanda se deu de forma marginalizada. A sua turbulenta construção pode ser vista como mais um retrato do sentimento de superioridade étnico-racial que sempre pairou sobre o percurso histórico brasileiro. A cultura dominante sempre faz questão de fazer parecer que a identidade cultural do dominado, é equivocada, errada e/ou sem fundamentos. Força assim, o dominado a pensar que sua cultura é de fato, inferior. De modo que tal processo acaba gerando o enaltecimento da cultura "colonizadora", ao passo que produz traumatismos histórico-culturais no grupo dominado. Mas o Processo não se encerra aí:

> [...] em que pese a estrutura dos traumatismos, a cultura de dominação não consegue infantilizar e/ou ridicularizar o todo da criação cultural alheia, sendo obrigada a vê-la vicejar indene à sua vontade. O ódio profundo resultante, que nada mais é que espelhamento, reflexo, leva a condenar e a desumanizar o ato e o praticante do ato da cultura não-dominante. (BARBOSA, 2006. pág 32).

[1] Franscisco Junio Santos Moreira, estudante, graduando em Ciências Sociais, Universidade Regional do Cariri - Urca, fjuniomoreira@bol.com.br, Juazeiro do Norte, Ceará e Brasil.
[2] Beatriz de Araujo Silva, estudante, graduanda em História, Universidade Regional do Cariri - Urca, beatriz.araujo.s@outlook.com, Juazeiro do Norte, Ceará e Brasil.
[3] Edson Soares Martins, professor, maior titulação universitária, Universidade Regional do Cariri - Urca, edsonmartins65@hotmail.com, Juazeiro do Norte, Ceará e Brasil. Agência de fomento (se houver).

É nesse ódio resultante da oposição da cultura do dominante e da cultura do dominado que se ancora a opressão e a intolerância. No caso da Umbanda, é possível se perceber isso desde o começo do século XX, quando ocorreu a primeira incorporação de Zélio Fernandino, que deu início ao processo de revolução no entendimento das religiões de matriz africana. É importante lembrarmos que haviam se passado apenas vinte anos do decreto da Lei Áurea e a exclusão racial na sociedade brasileira da época era intensa.

As religiões de matriz afro-brasileiras incomodaram por atrair as classes mais baixas, dando voz a uma nova vertente religiosa que se contrapunha à Igreja Católica, visto que, na época, ainda não havia grande adesão ao movimento protestante. Aderência esta que apenas se instaurou quando "nas décadas de 1950 e 1960, o movimento pentecostal assumiu novos contornos no Brasil, expandindo a base de suas igrejas, adesando o número de denominações e ganhando maior visibilidade" (SILVA. 2007). Diga-se de passagem, tanto o catolicismo, quanto o protestantismo têm sua fundamentação tradicional em alicerces culturais brancos. A periferia, que era formada em sua grande parte pelos escravos recém-libertos e seus descendentes, passou a apoiar-se num pilar religioso que os aceitava indiscriminadamente.

Esse acolhimento gerava um sentimento de bem estar e este acabou por se unir ao que Pollak chama de memórias subterrâneas, de modo que entraria em disputa com a memória tradicional nacional que se pretendia manter naquela época. Essa memória coletiva aqui aflora com o intuito de se manter vívida. E esse movimento subversivo, acaba quase que imperceptivelmente influenciando a construção de um novo molde religioso, que resultou na Umbanda como é entendida hoje. A hibridação com o culto aos Orixás[4] que havia sido reprimida pelos senhores de escravos, junto com a coerção católica, uniu-se ao espiritismo e durante um longo processo histórico, culminou num complexo sincretismo religioso e até mesmo no reconhecimento de outras concepções religiosas, como por exemplo, o Catimbó, Xangô do Pernambuco, Jurema Sagrada, Quimbanda e Tambor de Crioula, todos com formatações próprias e inerentes ao seu próprio imaginário.

[4] Com esta expressão, desejamos significar não apenas o Candomblé, mas também outras designações religiosas que possam ser contempladas enquanto possuintes de raízes e moldes afrodescendente.

ORALIDADE E AGÊNCIA

Erguida sobre seus próprios moldes, a Umbanda apoiou-se em pilares de transmissão cultural por meio da oralidade, o que concorreu, entre outros fatores para flexibilizar suas práticas. E junto com a constituição plural desta religião facilitou sua disseminação por todo o território brasileiro, assumindo modos específicos em cada local. Porém, o sentimento de pertença religiosa mantém o povo-de-santo unido dentro de uma mesma perspectiva religiosa, formando um bloco maior e consequentemente, com maior força do que as diferenças existentes entre as denominações, apesar de não haver uma institucionalização plena sobre todos os terreiros de Umbanda.

Nesse aspecto, a oralidade é uma ferramenta essencial para o estudo histórico dos excluídos, dos marginalizados e das minorias (POLLAK, 1989). De tal modo, dar voz à Mãe Pretinha, mulher, sacerdotisa de Umbanda, pobre e do interior nordestino, é um exemplo de como a voz do povo pode se mostrar forte, frente às marginalizações sociais. Sua história de vida, assim como a explanação de seus saberes, é um exemplo de autonomia e irreverência frente aos mais diversos obstáculos. O modo como Mãe Pretinha se posiciona, em seu discurso, demonstra a firmeza e a sapiência de uma líder. Sua trajetória a fez capaz de suportar pressões sociais, resistências e vários modos de preconceito religiosos, de gênero e de classe. E é sob esse aspecto da agência do sujeito que esse trabalho é dirigido.

Entendemos que padrões são construídos socialmente e tradicionalmente naturalizados. São constructos que podem ser revistos. A tradição é inventada pela fôrma dos processos históricos. O que é percebido como sendo tradicional em um dado momento, não será mais em outro. Aliás, a sacralização desse entendimento tradicional é por vezes profanada através da reinvenção cultural, quando costumes passam a ser vistos por outras óticas e praticados em outros formatos.

Essas mudanças muitas vezes são geradas a partir de soluções para problemas, executadas por um indivíduo. Outras vezes, uma constelação de motivações dá sentido às mudanças ocorridas. Não raramente tais transformações nutrem um sentimento saudosista aos que prestigiaram essas práticas em outras configurações. Assim, apesar de a vida social poder ser entendida como sendo exterior ao indivíduo, a posição deste em meio a tudo isso, nos dá margem para enxergar interferências no nível da agência social, mesmo que este não possua um protagonismo frente às mudanças. O agente

social tem a capacidade de agir contra a estrutura. É no agente que residem as micro perspectivas de mudança social.

OPRESSÃO RELIGIOSA E RESISTÊNCIA

Mulher, pobre, nordestina, nascida na cidade de Jardim - CE, Mãe Pretinha desde criança foi vítima dos vários modos de opressão social que a sociedade pudesse lhe causar. Como se não bastasse, sua mediunidade também causou-lhe problemas e rejeições. O cristianismo ortodoxo nunca deu espaço para que as crenças "pagãs", práticas religiosas, tidas como mágicas, se manifestassem. E apesar da repressão não ser mais tão incisiva como foi outrora, o espectro opressor continua presente nas entrelinhas da (super) estrutura social.

> Elas começaram me chamar de bruxa: "– Ó fulano, tem cuidado nessa menina aí, que ela é bruxa! Ela quando diz uma coisa, é mesmo que rogar uma praga!". Eu fui crescendo com aquele desgosto. Tinha dia que eu chorava. Chorava, porque eu num achava aquilo certo, eu tá levando nome de bruxa porque eu via as coisas, porque eu adivinhava e via. Eu merecia levar nome de bruxa? Me diga! (Mãe Pretinha em entrevista no dia 11/09/ 2014)

Essa opressão já arraigadamente estruturada recebe os preconceitos construídos individualmente, que acabam por reforçar a própria estrutura social preconceituosa, estruturando-a novamente num ciclo quase vicioso. É uma estrutura estruturada-estruturante (Bourdieu). O entendimento da religiosidade popular caririense passa por isso constantemente. O Padre Cícero, figura importantíssima na construção do imaginário religioso do local, é uma consolidação desse processo. Os romeiros que visitam o Juazeiro do Norte trazem consigo, além de uma concepção, uma nova interpretação do catolicismo. Essas interpretações se unem e resultam novamente na estruturação desse mesmo imaginário que os formou. É um ciclo que apesar de parecer infindável, passar por lentas e constantes transformações.

Como dito antes, é sabido que o cariri cearense se mostra explicitamente permeado pela religiosidade popular, em sua grande parte católica. Porém, a corrente

teológica neopentecostal vem crescendo na região nos últimos 20 anos e hoje se mostra como sendo o principal fator contrário à religiosidade afro-brasileira. Vagner Gonçalves aponta curiosamente para a seletividade da intolerância propagada, pois segundo o senso demográfico de 2000, o Candomblé, a Umbanda e o Espiritismo, juntos somavam 1,7% da população. Não cabendo um receio tão grande da perda de fiéis que pudesse resultar no modo como as igrejas neopentecostais tratam as denominações afro-brasileiras e espiritas. O "bom combate" seria contra o catolicismo (2007). Assim, ele diz que:

> O ataque às religiões afro-brasileiras, mais do que uma estratégia de proselitismo junto às populações de baixo nível socioeconômico, potencialmente consumidoras dos repertórios religiosos afro-brasileiros e neopentecostais, parece ser consequência do papel que as mediações mágicas e a experiência do transe religioso vieram ocupar na própria dinâmica do sistema neopentecostal em contato com o repertório afro-brasileiro. (SILVA, 2007. pág 193)

O problema reside no fato de a preservação do mecanismo proselitista não permanecer num convencimento sadio, ou minimamente respeitoso. Muitas vezes a intolerância religiosa, é pregada deliberadamente, o que acaba se refletindo em atos até criminosos (como depredação, agressões físicas e morais). Vale ressaltar que a Lei nº 12.288/2010 (Estatuto da Igualdade Racial) ampara ações que objetivam o reconhecimento de cultos e práticas religiosas de matriz afro-brasileira. A lei é uma porta para o combate à intolerância, visto que esses cultos são dos mais discriminados no Brasil e necessitam de amparo legal para que o Estado laico e a liberdade religiosa sejam preservados.

No caso particular de Mãe pretinha não foi diferente. Houve alguns atentados à seu templo, sem mencionar a constante pressão social exercida sobre os fiéis de sua casa, por parte da sociedade do bairro em que mora. Ela diz: "[...] nessa rua aqui mesmo, minha vizinhança todinha. Quando eu botei esse terreiro, fizeram abaixo-assinado, num sei quantas... pra fechar meu terreiro." Por coincidência ou não, esses abaixo-assinados foram protocolados pelo pastor de uma igreja evangélica situada na mesma quadra do terreiro de Mãe Pretinha. Esse pastor, logo que a igreja começou a

funcionar, foi ao terreiro e disse que aquela tenda haveria de fechar e que todos os artifícios religiosos ali existentes teriam um fim. Para tentar corroborar essa argumentação, o pastor disse que, no bairro, todos a temiam. E essa visita do pastor foi a primeira de outras que se sucederam

> Teve um dia que ele veio e disse: "– A senhora vai dar fim a essas imagens tudim! Jogar tudim no mato!". Eu digo: "– O que, camarada? O que é que você tá falando, menino? Antes de tu nascer eu já andava no mundo. Olhe, só Deus do céu, só se eu morrer, aí os outros pode despachar. Mas enquanto viva eu tiver, ninguém num tira uma imagem daqui não!". Sabe o que foi que aconteceu? "– Todo o mundo tem medo da senhora". (Mãe Pretinha em entrevista no dia 11/09/ 2014)

Bastante desgostosa com o cenário de intolerância religiosa caririense, ela compara o que se pratica no Ceará[5] e no estado da Bahia, que foi onde a sua feitura foi realizada. A alegação é que devido ao número de fiéis de religiões de matriz africana, sejam o Candomblé, a Umbanda ou outras, os modos de preconceito se dão em menor proporção. Então, pode-se perceber que a aglutinação e o maior número de agentes atuando em consonância é um fator que fortalece o movimento frente ao preconceito. A organização frente aos problemas e à intolerância que surge é uma ferramenta fundamental nessa luta pelo reconhecimento e pela aceitação. E para poder haver a composição do movimento nesse combate, é preciso antes que os indivíduos se percebam, identitariamente, como povo-de-santo, antes de qualquer coisa. Claro que a identidade é fluida e mutável, conforme teoriza Stuart Hall (2015)[6] e tal percepção seja traduzida como momento teórico, como condição preenchida em termos de elaboração do modelo da luta pelo reconhecimento. Assim, após o auto reconhecimento, o movimento precisa fazer uso primordial de três esferas da vida subjetiva. Seriam elas: o amor, a solidariedade e o direito (HONNETH, 2003 apud SALVATORI, 2011). Esse "tripé do reconhecimento" manteria viva a vontade e o engajamento na luta. As

[5] "[...] o Ceará maltrata muito a gente. Humilha muito a gente. Nós fomos tratados como cachorro."

[6] O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. (HALL, 2015, pág 12)

microesferas agentes no social unem-se e formam blocos de resistência frente à intolerância.

> A luta pelo reconhecimento sempre inicia pela experiência do desrespeito dessas formas de reconhecimento. A autorrealização do indivíduo somente é alcançada quando há, na experiência de amor, a possibilidade de autoconfiança, na experiência de direito, o autorrespeito e, na experiência de solidariedade, a autoestima. (SALVADORI, 2011. pág. 189)

Essa autorealização de que Salvadori fala é justamente o resultado da junção mantida pela tríade: amor, solidariedade e respeito, cuja finalidade é garantir a legitimidade, tanto de sistemas subjetivamente emocionais (como a autoestima e a própria solidariedade) quanto dos sistemas objetivamente práticos (como por exemplo, a esfera jurídica) de modo que se mantenham funcionais e interdependentes. É o caminho ideal para a construção do alicerce da barreira de proteção contra o preconceito, e chegar ao auto reconhecimento e à auto aceitação. Assim, a

> [...] ruptura dessas autorrelações pelo desrespeito gera as lutas sociais. Portanto, quando não há um reconhecimento ou quando esse é falso, ocorre uma luta em que os indivíduos não reconhecidos almejam as relações intersubjetivas do reconhecimento. Toda luta por reconhecimento inicia por meio da experiência de desrespeito. O desrespeito ao amor são os maus-tratos e a violação, que ameaçam a integridade física e psíquica; o desrespeito ao direito são a privação de direitos e a exclusão, pois isso atinge a integridade social do indivíduo como membro de uma comunidade político-jurídica; o desrespeito à solidariedade são as degradações e as ofensas, que afetam os sentimentos de honra e dignidade do indivíduo como membro de uma comunidade cultural de valores. (SALVADORI, 2011. pág. 191)

A comunidade cultural de valores, nesta compreensão teórica, é superior às defesas egoístas de ideais. A cultura apesar de tida como fragmentada, pode ser

entendida apenas como plural. E é essa pluralidade que garante a identidade da comunidade. O respeito entre essas segmentações é o caminho para alcançar uma estabilidade entre partes.

SOBRE A LIDERANÇA E O EXERCÍCIO DE PODER

Com o trabalho desenvolvido no Behetçoho, com entrevistas e visitas feitas a terreiros, em busca da construção de práticas coadjuvantes de reconhecimento e interlocução do cenário religioso afro-brasileiro dentro Crato e no Cariri, a menção à Mãe Pretinha como uma das personagens protagonistas desta esfera foi enfatizada e se mostrou como um ponto de intersecção vital no cenário, tanto de religiosidade, como de cultura popular. Essa constatação é, inclusive, corroborada por ela própria na entrevista, em que nos conta, humildemente, da grande procura pelos seus serviços e sapiência, que ao longo do tempo, foram ganhando fama.

> "Só tem essa velha mesmo nesse Seminário e em todo canto". O povo vem de todo canto aqui pra fazer trabalho. Anda, anda por todo canto por aí e não resolve nada. Gasta um absurdo às vezes, aí num vê resultado e, às vezes, através de uma oração, uma forte que eu faço, com vinte e quatro horas, a pessoa... Você acredita duma pessoa arrumar um emprego dum dia pra outro? (Mãe Pretinha em entrevista no dia 11/09/ 2014)

A construção de sua figura como sendo um emblema de liderança, pode ser apreendida pelas concepções: tradicional e carismática, no sentido estritamente weberiano da expressão. Além da dominação tradicional, de origem matriarcal, arraigada e incutida na sociedade, nos moldes familiares, impondo respeito e fidelidade pessoal[7], existe o cunho carismático. Este último pode ser observado na face de respeito pela crença nos poderes sobrenaturais e saberes voltados para os fazeres religiosos[8].

[7] Silvia Quaresma descreve que a ordem de dominação tradicional "não se obedece a uma ordem estatuída, mas à pessoa delegada pela tradição. As ordens são legítimas em parte pela força da tradição, em parte pelo arbítrio do soberano em interpretar essa tradição". (2009. pág 100.).

[8] Essas qualidades podem ser tanto dons supostamente sobrenaturais quanto a coragem e a inteligência inigualáveis. A dominação carismática se especifica por encontrar legitimidade no fato de que a obediência dos dominados é uma obediência ao carisma e ao seu portador. Carisma é a qualidade

Assim, a junção destas duas esferas da dominação descreve a composição e a posição de respeito obtida por Mãe Pretinha ao longo dos seus quase quarenta anos de exercício de trabalho, além de afirmar a capacidade de agência social personificada por ela. “Eu tenho trinta e bota força de trabalho aqui. Você sabe o que é trinta e bota força?! É trinta e um bocado! Eu tenho mais de trinta e cinco anos de trabalho.”, diz ela.

Essa construção de aceitação de reconhecimento de seus saberes, tanto por parte dela como das pessoas que procuram seus trabalhos, corroboram mais ainda a ideia, a prática da liderança, por ela exercida. O modo de lidar para com os obstáculos, “com fé no santo” é mais uma evidência dessa liderança. Da sapiência do uso e manejo de poder e confiança a ela conferido.

CONCLUSÕES

Neste trabalho, buscamos trazer à tona a capacidade de mudança e de personificação de múltiplas formas de resistência, por meio do estudo de caso de Mãe Pretinha. Fizemos uma análise de como o processo de formação da identidade religiosa é importante para corroborar a teoria de Honneth, da luta por reconhecimento. A partir do momento que um grupo se molda em torno de uma mesma identificação, a capacidade de resistência desse grupo é exponencialmente melhorada.

Outro ponto importante ressaltado por nós foi a percepção da dominação e do exercício de poder possíveis de ser desempenhados pelos indivíduos em vários aspectos. Fugindo da tipificação ideal proposta por Weber, Mãe Pretinha é uma hibridação entre a dominação carismática e tradicional, compostas, respectivamente, na esfera religiosa e familiar. Essa abordagem foi relevada, como uma forma de reiterar a abordagem da agência social, que compõe a mudanças na estrutura e fomenta transformações em perspectivas preconceituosas e de políticas públicas, por exemplo. A dominação, nos termos que propusemos, é uma forma de concentração de poder concedido, e quando ocorre em consciências da opressão, como já dissemos, pode haver a conversão desse poder em luta por reconhecimento.

Por fim, não queremos considerar que houve aqui qualquer esgotamento teórico, apenas o encerramento das discussões suscitadas por nós. É bastante importante

---

extraordinária de uma personalidade considerada sobrenatural, sobre-humana ou mágica. A obediência é obediência ao líder enquanto portador de carisma. (*idem*)

haver, por parte da academia, e seus componentes, a consciência de que a produção de dados e de textos como este, está intimamente ligada a personalidades como a de Mãe Pretinha. Não há como abarcar a complexidade cultural e de signos constitutivos de uma existência como a dela. Logo, havendo a devida cooperação e até mesmo a ética necessária para se produzir, em termos acadêmicos, a linha tênue de respeito deve ser respeitada.

No mais, vale ressaltar que o envolvimento das instituições de ensino com a comunidade, a chamada extensão, que compõe, junto com o ensino e a pesquisa, o tripé que sustenta a universidade, é uma veia a ser mantida de forma mais veemente. Quer dizer, é preciso promover uma extensão eficiente dos conhecimentos produzidos nas universidades. Essa é uma ferramenta importantíssima para a quebra de paradigmas sociais, desconstrução de preconceitos, mudanças sociais e, principalmente a promoção de um mundo mais respeitoso.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Wilson do Nascimento. **Cultura Negra e Dominação.** 01. ed. São Leopoldo - RS: Ed. Unisinos, 2002.

BRASIL. Lei Nº 12.288, de 20 de julho de 2010 (Estatuto da Igualdade Racial). Acesso em 24 de setembro de 2014. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm

BOURDIEU, Pierre. A **economia das trocas simbólicas**. Tradução de Sergio Miceli, Silvia de Almeida Prado, Sonia Miceli e Wilson Campos Vieira. São Paulo: Perspectiva, 1987.

HALL, Stuart. **A identidade cultural da pós-modernidade**. 12a ed. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de janeiro: Ed. Lamparina. 2015.

POLLAK, Michael. **Memória e esquecimento**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

QUARESMA, Silvia Jurema Leone. **O estado e dominação nos pressupostos de Marx, Weber e Durkheim**. Revista de Ciência Política [online]. 2009, n. 42, pp. 96-

104.

SALVADORI, Mateus. HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. Conjectura, v. 16, n. 1, jan./abr. 2011.

SILVA, Vagner Gonçalves da**. Intolerância Religiosa: Impactos do Neopentecostalismo no Campo Religioso Afro-Brasileiro** / Ari Pedro Oro... ET AL; Vagner Gonçalves da Silva (org.). – São Paulo: Editora de Universidade de São Paulo, 2007.

DE RUSSAS A FORTALEZA: PATRIMÔNIO CULTURAL E IDENTIDADES NEGRAS NAS ORALITURAS DAS MEMORIAS FEMININAS

Joelma Gentil[1]

RESUMO

Este texto discorre sobre as incursões culturais elaboradas/reelaboradas por algumas famílias descendentes de africanos (as) no Ceará tendo por base as oralituras de suas memórias. Nas quais se destacam as vivencias performáticas através da corporeidade negra, e desta com a musicalidade e oralidade de origem banto. Para tanto, se referencia nos indicadores de pesquisas censitárias que registram a presença da população negra no Século XIX, subsídios de arquivos oficiais. Bem como nos acervos familiares, nas narrativas de mulheres e homens. Contudo, evidencia as vozes femininas sobre o processo de difusão de algumas expressões do patrimônio cultural existente. A escrita se contextualiza a partir do final do Século XIX, destacando alguns períodos do Século XX e XXI. Nestes marcadores temporais há uma acentuada participação da população negra do município de Russas e suas trajetórias de resistência, pertencimento étnico-racial, tanto na cidade de origem quanto no município de Fortaleza. Portanto, se traduz em memórias coletivas, afetividades, relações intergeracionais presentes nas oralituras. Logo, os aportes teóricos abrangem múltiplas concepções acerca das questões condizentes ao tema.

Palavras-chave: Oralituras. Patrimônio. Memórias. Famílias negras. Narrativas femininas.

[1] Joelma Gentil, Professora, Técnica em Educação, Mestra em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Membra da Academia Afrocearense de Letras (AAFROCEL). jogentil12@gmail.com. Fortaleza, Ceará, Brasil.

JOIAS DO ASÉ DA COMUNIDADE CASA DO BONECO DE ITACARÉ : ECOLOGIA DE SABERES NA PERSPECTIVA DA COSMOVISÃO AFRICANA

Jose Carlos Dias Ferreira
Rachel de Oliveira

RESUMO

Neste trabalho apresentamos e discutimos uma parte dos resultados da pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da UESC, tendo como objetivo responder quais são os diferentes significados das Joias do Asé na perspectiva da Etnomatemática. Na pesquisa concluída, descrevemos a comunidade participante (remanescente de território quilombola) em sua história e cultura, analisamos dados documentais, observações de campo e entrevistas e com base neles, articulando os pressupostos da etnometodologia e da ecologia de saberes, descrevemos e analisamos o processo de confecção dos artefatos, detalhando o pensamento geométrico, representações e movimentos utilizados e caracterizando este conjunto de saberes como uma etnogeometria. O recorte dos resultados que apresentamos neste Simpósio sobre Patrimônio cultural africano e afro-brasileiro focaliza a caracterização da etnogeometria como elemento de uma ecologia de saberes relacionada a uma cosmovisão afro-brasileira, na qual a produção do artefato articula e dá vazão às necessidades da comunidade nas questões de transcendência (religiosidade, estética, identidade) quanto de sobrevivência (trabalho, renda, sobrevivência).

Palavras-chave: Etnogeometria. Ecologia de Saberes. Circularidade. Sobrevivência e Transcendência. Empoderamento.

MARACATU: PATRIMÔNIO IMATERIAL NA POLÍTICA CULTURAL DE FORTALEZA E SEU ENTRELAÇAMENTO COM AS POLÍTICAS AFIRMATIVAS

Juliana Cristina R.S. Holanda

RESUMO

Tendo em vista a relevante discussão sobre o processo identitário fortalezense e a negação da existência de Negros na formação desta sociedade cearense, este artigo visa fazer uma visita histórica na Cultura do Maracatu enquanto eixo estratégico na manutenção da formação étnico-racial no município, com ênfase na localização geográfica e suas sociabilidades em Fortaleza, com o objetivo de fornecer informações sobre o alcance e/ou transversalização das políticas públicas culturais e afirmativas e sua efetivação entre os brincantes da folia que ocorre no desfile anual na Avenida Domingos Olímpio, na ação cultural Carnaval de Fortaleza 2016.

Palavras-chave: Maracatu. Políticas culturais. Identidade.

UEVA/ Instituto de Capacitação Business School Brasil – BSB

MARACATU CEARENSE COMO PATRIMONIO CULTURAL

Jusshara Rodrigues dos Santos

RESUMO

O artigo aqui apresentado é resultado do relato de experiência de uma oficina ofertada aos alunos da EEM Figueiredo Correia, localizada em Juazeiro do Norte, durante a Semana da Consciência Negra, em novembro de 2015. Intitulada "Maracatu Cearense como Patrimônio Cultural", a oficina foi desenvolvida através de uma proposta de Educação Patrimonial, pensando na preservação da memória africana e de suas tradições. A Educação Patrimonial tem como objetivo proporcionar que os sujeitos de diferentes grupos sociais de uma dada comunidade tomem contato com os bens culturais de suas localidades promovendo interação e apropriação da herança histórico-cultural, como fator de construção e afirmação de uma consciência identitária, portanto cidadã. O Maracatu é uma das mais tradicionais manifestações culturais de raízes africanas presente na cultura do povo cearense, portanto, oferecer um trabalho didático-pedagógico visando essa temática, abriu possibilidades para o reconhecimento e valorização da identidade étnica afrodescendente, não somente para o público negro, mas para toda a comunidade alvo.

Palavras-chave: Maracatu Cearense. Patrimônio Cultural. Educação Patrimonial.

QUILOMBANDO NAS MATAS: PLANTAS UM CONHECIMENTO ANCESTRAL

Marlene Pereira Dos Santos[1]

RESUMO

Este artigo é parte de dissertação de mestrado em educação, onde estudei a história e a memória da Comunidade de Quilombo de Alto Alegre, situada no Município de Horizonte, região próxima à Fortaleza capital do Ceará. As comunidades de quilombo no Ceará passam por um reconhecimento recente, quase uma centena dessas comunidades são reconhecidas pela Coordenação Regional das Comunidades Quilombolas do Ceará (CERQUICE) e mais de 30 certificadas pela Fundação Cultural Palmares. As comunidades estão em um intenso processo de mudança condicionadas pelas dinâmicas econômicas, populacionais e políticas do estado. Este trabalho busca entender e valorizar uso das plantas medicinais como prática ancestral desenvolvidas no quilombo de Alto Alegre, para a promoção da saúde, mesmo tendo hoje os fármacos. Então foi através de uma pesquisa participante com base na oralidade africana, que realizei entrevistas e vivências com as senhoras chamadas de raizeiras, essas fazem alguns preparos à base de ervas, e são muito procurados. Um dos aspectos do estudo realizado foi sobre o patrimônio cultural, material e imaterial, dessa comunidade. Dentre os aspectos importantes temos o conhecimento sobre as espécimes de plantas, as ervas medicinais utilizadas para promoção da saúde segunda a tradição passada, ligada ao tempo que as pessoa não iam ao médico e os partos eram feitos em casa. Existe a cultura do benzer as pessoa e ter hábitos de tratamentos tradicionais. Apresento o cultivar as plantas medicinais e guarda os conhecimentos junto com a medicina moderna.

Palavras-chave: Quilombo. Comunidade de quilombo. Plantas medicinais. Patrimônio cultural.

INTRODUÇÃO

O trabalho tem como foco explicitar valores ancestrais, tais como o uso das plantas como medicina tradicional, também chamadas de medicina popular. Essa pesquisa foi realizada na comunidade quilombola de Alto Alegre, que se localiza a 30quilometro de Fortaleza capital do Ceará.

[1]Universidade Federal do Ceará – UFC. Programa de pós-graduação em Educação.

Na minha pesquisa com comunidades quilombolas, venho trabalhando patrimônio cultural, patrimônio material e imaterial, isso partindo do local onde se encontra, porém se eu chegar à comunidade e perguntar: quais os patrimônios culturais

que existem lá me responderam que não tem, ou não sabem. E saberão menos ainda o que é patrimônio material e imaterial. Mas se eu perguntar quem toma remédio caseiro, o qual chamamos de medicina tradicional/popular, logo todos (as) terão uma experiência para contar.

Então quilombando pelas veredas das matas quilombolas, busquei os legados culturais enraizados nestas terras, terras onde se planta sabedoria, e nascem as plantas medicinais, ou são plantadas, variam de nomes, e são usadas de varias formas, como chá, xaropes, lambedor, garrafadas, e todos esses manipulados por mãos calejadas, porém sabias eficaz no fabrico desses fármacos naturais.

Assim trago os saberes das matas nas folhas de Ossaim, através das mãos das senhoras que ainda hoje mesmo com a medicina moderna, ainda usa as plantas para a cura da população da comunidade quilombola. Então enveredei pelo quilombo, buscando entender, conhecer uso das plantas medicinais como prática ancestral desenvolvidas no quilombo de Alto Alegre.

Para realizar o estudo, realizei uma a pesquisa participante, fiz entrevistas semi-estruturada, também tivemos longas conversas sobres uso da medicina com base nas plantas, as conversas deu se nos quintas, em alguns trechos da mata, conheci folhas, raízes, e aprendi um pouco sobre como manipulá-las para a cura.

Então foi através de uma pesquisa participante com base na oralidade africana, que realizei entrevistas e vivências com as senhoras chamadas de raizeiras, essas fazem alguns preparos à base de ervas, e são muito procurados tanto pela população quilombola quanto pelos visitantes da circunvizinhança, e até visitantes de Fortaleza.

O presente artigo aborda o uso das plantas: saberes ancestrais e bem-estar; Dona Sousa e a medicina de base africana; Plantas medicinais tradicionais encontradas no quilombo e sua representatividade. E as considerações finais.

1. Uso das plantas: Saberes ancestrais e bem-estar

Os conhecimentos da cultural de base africana no passado foram fundamentais para as populações, e um dos seus importantes conhecimento; o uso das plantas na medicina tradicional devido à ausência de assistência médica, assim estão os saberes ancestrais de base africana se mistura nas trilhas indígenas chagando aos quilombos,

sendo ainda hoje uma forma de resistência, de cuidados e medicina que para promover o bem-estar da população, senhora como dona Sousa fazem em sua casa remédios a base de plantas.

Mas a pratica da medicina ancestral de base africana, sofre ameaças de extinção, por conta dos laboratórios químicos farmacêuticos e também pelas campanhas das igrejas evangélicas contra a cultura negra, tida como crendice e confundida com a bruxaria europeia (NOGUEIRA, 2004). Mas quando compra se medicamento nas farmácias naturalistas, nas farmácias de manipulação muitos são à base de plantas, porém ninguém diz que é crendice, porém a medicina tradicional que promove o bem-estar sem grandes custos financeiros, e é de fácil acesso par os quilombola, pois é só ai até a casa da Sousa, falar o que sente, e logo ela tem uma receita caseira, dos ensinamento transmitido pelo seu pai, mas alguns evangélicos querem acabar com a medicina tradicional, com ouso das planta medicinas, por conta de seus preconceitos.

No entanto a medicina chinesa, a medicina holística vem promovendo cura, bem-estar físico e mental através do uso da medicina tradicional, assim percebe esses saberes como elementos para a promoção da saúde, mesmo tendo hoje os fármacos da medicina tida moderna. Então sigo quilombando das raízes, das folhas, enfim quilombando.

Entretanto como vi nas andanças pelas comunidades quilombolas, algumas coisas como a medicina tradicional ainda existem e têm importância para a população de Alto Alegre e para comunidade vizinha, a comunidade quilombola da Base.

Encontramos no quilombo, forte e viva a presença da medicina tradicional, seu uso é praticado por maior parte da população do quilombo, e não é por falta da medicina dita moderna. É por acreditarem, é por valorizarem e respeitarem os saberes ancestrais, e principalmente por que através da medicina tradicional, que chamamos de medicina de base africana, os quilombolas são beneficiados com bem-estar, o estado de saúde alcançado por meio dos medicamentos naturais a base de plantas, esses medicamento são manipulados pelas sabias mãos de senhora quilombola.

E eu também fui beneficiada com o uso do lambedor, do mel, e chá, feito no quilombo, assim ajudando na promoção da minha saúde, ou seja do bem-estar.

2. Dona Sousa e a Medicina de base africana

Os conhecimentos da tradição cultural de base africana no passado foram fundamentais para as populações devido à ausência de assistência médica e estão sendo perdidos por vários motivos, sendo o principal a existência de hospitais e médicos do sistema público de saúde e também pelas campanhas das igrejas evangélicas contra a cultura negra, tida como crendice e confundida com a bruxaria européia (NOGUEIRA, 2004). Entretanto como vamos ver neste estudo, algumas coisas ainda existem e têm importância para a população de Alto Alegre e para comunidade vizinha da Base, elementos importantes como o uso das plantas medicinais, enquanto medicina tradicional. O título de medicina de base africana vem do livro de Maria Camargo (CAMARGO, 1998) onde está classificada a maioria destas plantas como de medicinais e de ritual afro-brasileiro.

Quando perguntamos sobre a existência da tradição da cura pelas ervas medicinais varias pessoas nos indicaram dona Sousa e quem nos acompanhou a sua casa foi a Lena. Seu nome é Maria de Sousa Belmino, têm51 anos de idade, aprendeu com o seu pai a manipulação das ervas medicinais, (SANTOS, 2012), ela hoje manipula medicamentos variados como: xarope, lambedor (espécie de xarope), mel de plantas, garrafadas (composto de várias planta para uso das mulheres). Também ensina como fazer chás para vários tipos de mal estar; chás para dor de barriga, para cólicas menstruais, regular o fluxo menstrual, gripe, banhos para aliviar dores de cabeça, para curar resfriado, dentre outros.

A mesma não tem sucessora visto que o filho não se interessa pelas plantas e ela não conseguiu ninguém para transmitir os conhecimentos. A mesma afirma que está disposta a transmitir os conhecimentos a quem se interessar bastando para conseguir o aprendizado vir passar uns dias em sua casa e acompanhar o preparo dos produtos de cura.

A nossa conversa com ela foi andando pelo quintal da casa e ela mostrando as várias plantas, fazendo comentários sobre a forma de preparo dos chás e lambedores e contra quais males se utilizam. Para efeito de registro optamos por fotografar as plantas e também fazer uma tabela sobre elas, procurando outras informações na literatura, tais como o nome científico das plantas apontadas. As visitas à casa da dona Sousa aconteceram em três ocasiões, sendo que algumas plantas vistas na primeira ocasião não

estavam disponíveis nas visitas subsequentes, sendo assim nem todas as plantas citadas por ela foram catalogadas e fotografadas.

A nossa conversa começa com ela falando das plantas que mais utiliza:

> Raiz de pega-pinto, algodão, alfavaca, mastruz, babosa, urucu, anador, colônia e outras.

Sobre como aprendeu a lidar com as plantas ela nos diz:

> Era o papai que fazia remédio, toda vez que ele ia fazer, eu fica ali curiando, então ele disse: é assim minha filha eu vou lhe ensinar, que é pra quando eu morrer você ficar no meu canto fazendo medicamento, assim eu fiquei.

Da mesma forma que ia mostrando as plantas também se propunha a ensinar os usos:

> Vou mostra uma receita de lambedor (uma espécie de xarope):
>
> Bota o agrião, alfavaca e a babosa, tira a casca de cima e bota só o miolo, junta tudo, bota no fogo, quando ele secar , abaixar mais a água, você pega, coa, ai bota o açúcar, deixa apurar, esse é um lambedor. E ele serve pra tosse, pra garganta, pra inflamação, serve pra tudo.
>
> Outro lambedor, pode usar outras plantas, como o agrião, alfavaca, urucum, babosa e mastruz; descasca do urucum e lava os outros todos, podo no fogo pra cozinhar, depois do fogo coar tudo, bota açúcar e bota de novo no fogo pra apurar, ai fica o lambedor.

Dona Sousa continua na sua explicação a falar de outros tipos de remédios que prepara.

> Faço a garrafada, faço do mesmo jeito, uso o cabelo do milho que serve pro estômago, serve pra gastrite, também é bom a malva santa, com tudo isso faz a garrafada. Mas quem não quer tomar a garrafada, é só pegar umas duas folhinhas de malva santa, passar no liquidificador e toma.

Na fotografia da figura numero 01 temos as plantas usadas na garrafada.

Sousa mostrando as ervas que usa para garrafada. Fonte: Marlene P. Santos, 2011.

Perguntei se existia durante o preparo dos medicamentos alguma reza ou evocação.

> Não, é só mesmo o preparo com as ervas, pois eu já sei que é bom mesmo; eu me curo com isso ai também.

Também quis saber se todas as ervas que utilizava estavam ali plantadas no seu quintal.

> Tem alfavaca, terramicina, meracilina, tudo é bom pra inflamação. E têm anador, vassourinha, romã.
>
> Além desta têm pião-roxo, comigo ninguém-pode.
>
> Pego no mato, pego vassourinha, quebra-pedra, pepaconha, também arranco chanana, carrapicho, mas também tenho ouras plantas que não mostro pra todo mundo não, por causa dos oi rum (olhos), sabe a arruda fica escondida neste lugar porque não é todo mundo que pode ver arruda, porque tem gente que tem oi rum, e arruda é contra inveja; mas vou te mostra.

Então andamos até o fundo do quintal, onde Sousa me mostra um cantinho reservado, espécie de cercadinho, com varetas e pedaços de madeira. A foto da figura nº 02 mostra o cercadinho onde é cultivadas algumas das plantas, esse cercadinho se

localiza dento do quintal da casa da Sousa. É um resevado no quintal, lá ficas algumas plantas que não devem ficar exportas, com o caso da arruda.

Local chamado de cercado, onde é plantado algumas plantas medicinais; fonte: Marlene P. dos Santos, 2011.

Lá dentro só cabem duas pessoas, entramos e ela vai me mostrando e dizendo para que serve cada uma das ervas, essas são:

> Arruda serve para dor, quando tá com dor de cólica, a gente tira três palminhas dessas bota num copo, verve a água e faz abafado (infusão) e toma, a dor vai embora.
>
> -Agrião, -Manjericão – serva pra dor de ouvido. –Malva risco. -Malva-santa – serve pra dor de estômago, faz chá ou passa no liquidificador e toma. – Anador.

Mostro algumas das plantas medicinais encontradas no quilombo de Alto Alegre, plantas usadas na medicina tradicional, plantas como:

Alfavaca - Foto: Marlene P. Santos, 2011.

Anador - Foto: Marlene P. Santos, 2011.

Malva santa - Foto: Marlene P. Santos, 2011.

Meracilina - Foto: Marlene P. Santos, 2011.

Essas plantas são usadas para combater diversos males, e tanto são usadas na medicina tradicional como na medicina moderna, nessa seu uso dar se por meio dos laboratório químicos. Então aqui trago alguns exemplos de plantas e indicações: Alfavaca _ é usada para fazer chá p/ renite, sinusite, etc, também é utilizada em banhos. Medicinal e religioso, Anador _ faz se chá para dor de cabeça e outras dores, Malva, ou malva santa é indicada para dor no estômago, também o lambedor feito da folha e é indicado para tosse e dor de garganta, - Meracilina - o chá é usado como antiflamatório; eis alguns exemplos, mas são muitas plantas com usos variados, isso é saberes ancestrais que estão presentes na comunidade de Alto Alegre, também em outras comunidades quilombolas, também indígena, e Como nos mostra Eduardo de Oliveira (2003) os valores sociais africanos estão ligados à ancestralidade, à família e à comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa mostra a existência da continuidade e uso da cultura ancestral da s plantas medicinais e da medicina tradicional nesta comunidade de quilombo. O registro fotográfico realizado e os depoimentos colhidos permitem uma comparação e classificação das plantas com outras fontes. Mesmo com acesso a medicina formal e da existência da medicação da farmácia os conhecimentos ancestrais são sempre muito requisitados e respeitados. A medicina fitoterapeutica de quilombo tem o seu lugar na sociedade atual e a memória da dona Souza apresenta a preservação da medicina tradicional.

Embora as condições de vida, meios de comunicação e informação tenham alterado em muito a vida da comunidade nos últimos 20 anos, sendo que a comunidade de Alto Alegre passa de totalmente rural a condição de bairro rural, próximo à cidade, devido à expansão destas, limitada em suas terras pela implantação da rodovia e do canal do trabalhador, dependente da cidade para parte dos empregos assalariados, sofrendo a modificação da profunda redução da produção de farinha e das roças de mandioca, as medicina tradicional ainda esta muito presente e não foi abolida pela medicina dos médicos e a farmácia.

REFERÊNCIA BIBLIOGRAFICA

ACEVEDO, Rosa; CASTRO, Edna. **Negros do trombetas. Guardiães de matas e rios.** Belém: Cejup/UFPA, 1998.

CAMARGO, Maria Thereza de Arruda**. Planas Medicinais e de rituais afro-brasileiro.** São Paulo: Cone Editora, 1998.

LARAIA, Roque de Barros. Patrimônio imaterial: conceito e implicações. *IN:* TEIXEIRA, J. ET Alli (org.). **Patrimônio Imaterial, Performance Cultural e (re) Tradicionalização.** Brasília: UNB. 2004.

NOGUEIRA, Carlos Roberto Figueiredo. **Bruxaria e História.** Bauru-SP: EDUSC, 2004.

NOGUEIRA, Rodrigo Muniz Ferreira. **A festa negra na Bahia:** do medo à apoteose. Revista de Cultura e Turismo. Cultura. Ano 02, numero 01 – jan/2008. http://www.uesc.br/revistas/culturaeturismo/edicao2/artigo6.pdf

OLIVEIRA, Eduardo David de. **Cosmovisão Africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente -** Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2006.

SANTOS, Marlene Pereira dos. **Incursões na História e Memória da Comunidade de Quilombo de Alto Alegres -Município de Horizonte -CE**. Fortaleza-CE: Mestrado em Educação. UFC. Ano de Obtenção: 2012.

REISADO DE CONGO: EXPRESSÃO CULTURAL DE MATRIZ AFRO

Simone Pereira da Silva

RESUMO

O presente trabalho, originário de um dos capítulos da minha dissertação de mestrado, busca a compreender a partir dos relatos orais, os sentidos e representações afros contidos no Reisado de Congo de Barbalha, Ceará. Esta expressão cultural a muito existente, apresenta forte ligação com os Reis de Congo, grupo associado à Irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos existente na localidade por volta do século XIX, bem como com outros elementos culturais ligados as cortes africanas. Apesar de sofrer ressignificações na década de 1970, o reisado de congo traz indícios de uma cultura histórica enraizada ao longo dos tempos que será mais bem apresentada no Simpósio Temático intitulado Patrimônio Cultural afro e afrodescendente.

Palavras-chave: Reisado de Congo. Barbalha. Expressão Cultura. Cultura Afro.

Simpósio Temático 03: Gênero, relações raciais e educação

A MULHER DO COCO: MULHER, TRADIÇÃO ORAL E COSMOVISÃO AFRICANA NO COCO DA BATATEIRA

Alessandra Sávia da Costa Masullo[1]

RESUMO

Viver-se mulher, saber-se mulher, pensar-se mulher. Foram esses os caminhos trilhados na pesquisa realizada por ocasião do mestrado em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará. A pesquisa intitulada "*Na pisada feminina do Coco cearense: saberes, lutas, batuques ancestrais e contemporâneos"* foi realizada com o grupo das mulheres brincantes do Coco da Batateira, no Crato-CE, a partir da abordagem de pesquisa Sociopoética e com o referencial teórico-metodológico da Pretagogia. Ela nos possibilitou trilhar um caminho de reflexões e entendimentos sobre as histórias das mulheres do Coco da Batateira na tentativa de encontrar a Mulher do Coco, ou quem sabe reconhecê-la ali, como quem se reconhece no batuque e na pisada brincante de coquista, de ser mulher, múltipla, plural e única. Esse artigo pretende apontar, de maneira breve, a história do grupo formado pelas mulheres da Batateira e alguns dos conhecimentos elaborados por elas durante a pesquisa, a partir dos entendimentos sobre a brincadeira do Coco, sobre ser mulher, sobre Tradição Oral e Cosmovisão Africana.

A HISTÓRIA DO GRUPO

O Coco das Mulheres da Batateira é um grupo de coquistas formado só por mulheres, atualmente são dezessete mulheres, com faixa etária entre 50 e 80 anos. O grupo surgiu entre o final dos anos de 1970 e o início dos anos de 1980, quando algumas das mulheres que hoje são do grupo, faziam parte do Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL. Durante a semana do folclore, a turma do MOBRAL da Batateira recebeu o convite para se apresentar na Praça da Sé da cidade, comemorando o dia do Folclore. Dessa apresentação em diante, o grupo foi se organizando e criando um jeito muito próprio de dançar o Coco, apenas com mulheres, em pares, passos lentos, onde as mulheres faziam o papel de homem e de mulher.

O grupo está organizado em coordenadora, pandeirista, puxadora de toeiras, damas e cavalheiros. Sete mulheres fazem as damas, outras sete fazem os cavalheiros (vestindo-se de homem, usando calças compridas e chapéu), duas puxam as toeiras (os versos das músicas). D. Edite é a coordenadora, ela é mestra do grupo e é também uma das fundadoras. Algumas das mulheres são agricultoras, artesãs do barro ou de bonecos de pano, costureiras. Há uma que é cuidadora, cuida de pessoas idosas ou doentes. Quase todas são nascidas no Crato, há uma que é de Várzea Alegre no Ceará, outra que é de Baixa Funda, em Pernambuco, mas as duas vieram para o Crato quando ainda eram crianças. Quase todas são casadas e têm filhos ou filhas, netos ou netas, bisnetos ou bisnetas, mas algumas são solteiras e vivem com irmãs,

mãe. Duas são viúvas. A maioria tem pouco estudo, algumas são apenas alfabetizadas, mas nem todas sabem ler e escrever. Todas tem uma religiosidade muito forte, poucas são praticantes de religiões de matriz africana, a maioria é católica envolvida com as práticas da igreja local, na qual participam das missas, novenas, missões, encontros de renovação, e em muitas dessas atividades a participação se dá com as apresentações ou rodas de Coco.

A maioria é meizinheiras e lida com a manipulação das ervas, algumas são rezadeiras ou benzedeiras. Algumas mulheres têm uma atuação política na cidade, para além da ação cultural, participam de movimentos comunitários, lutas sindicais, partidárias. D. Edite é afiliada ao Partido Comunista do Brasil, o PC do B. Elas contam que a vivência política veio antes da brincadeira do Coco, no tempo da ditadura, quando participavam de peças teatrais que falavam contra o sistema capitalista. O surgimento e a existência do grupo traz a marca dos movimentos sociais locais, bem como a marca da religiosidade do Cariri.

OS SABERES PRODUZIDOS NA PESQUISA

Na realização da pesquisa através dos dispositivos da Sociopoética e da Pretagogia, o Parangolé e a Terreirada dos Quatro Elementos[1], foi possível formular conceitos sobre ser mulher e ser brincante do Coco. As mulheres elaboraram reflexões sobre sua vivência, sobre sua religiosidade, sistematizando conceitos atravessados pela poética dos afetos (confetos), desterritorializando-se, criando personagens, imagens, explicitando sentimentos, emoções, descrevendo energias e pulsões. Os confetos surgem na busca da compreensão – e ao mesmo tempo da explicação – sobre o que é o Coco, o que é ser a mulher do Coco, mas também do que é ser mulher no Coco, questão esta que se manteve conosco lado a lado durante toda a pesquisa.

Destaco nesse artigo, três confetos: *Mulher Quebra pedra; Mulher Coco barrim; Coco tirado do tesouro.*

[1] O Parangolé é uma técnica que se baseia na obra de Hélio Oiticica, na confecção de uma vestimenta que se transforma na própria personagem. Essa técnica tem referência nos trabalhos de Shara Jane Costa Hadad. A Terreirada dos Quatro Elementos é uma técnica contextualizada no acontecimento da Terreirada, evento realizado pelas brincantes do Cariri, que foi elaborada por mim e Sandra Haydée Petit, para a pesquisa, tendo como foco a contato com os elementos água, fogo, terra e ar. Ambas para a produção de dados da pesquisa.

A Mulher Quebra pedra é um conceito, um confeto que associa o ser feminino à valentia, à resistência, à luta e à conquista. Ele nasce de um embate com o contexto político vivido pelas mulheres da Batateira. Elas destacam que no começo

> os maridos não deixavam as muié participar de reuniões. Aí a gente fez essa peça (teatral) porque eles não aceitavam as mulheres sair de casa, só era pra tá da sala pra cozinha. Aí então a gente fez essa reunião pra puder quebrar essa pedra pras mulher também participar das reuniões (Mulher coquista).

Percebo que o confeto explica a situação da mulher que busca sua autonomia e liberdade de participação; a mulher que fica presa em casa, impedida de exercer suas atividades socioculturais, circunscrita às tarefas da cozinha. Há assim uma relação desigual no campo do gênero, onde o homem pode tudo e a mulher não pode nada. "Quebrar essa pedra" parece associar-se à capacidade de fazer rompimentos diante de situações que exigem ocupação de novos lugares de produção de si e de suas atividades socioartísticas-culturais. Esse confeto sugere uma mulher que rompe o silêncio da esfera privada, do aprisionamento familiar, doméstico e que interfere nas formas naturalizadas, institucionalizadas e endurecidas da vida social. O confeto desvela a mulher de potência, cantada e visibilizada na e pela arte do Coco:

> As mulheres da Batateira, elas são umas guerreira,
> Elas fazem artesanato e são fortes rezadeira.
> As mulheres da Batateira, também são agricultora,
> E fazem sabão de aproveito
> Pra mostrar sua cultura,
> Elas têm garra no peito
> Elas são umas guerreira, as mulheres da Batateira
> Elas fazem artesanato e são fortes rezadeira.
> (Trecho do Coco produzido pelas mulheres da Batateira, durante a pesquisa).

Essa potência, pelo que se pode inferir, é reveladora de muitas capacidades e competências. É interessante observar que o confeto mulher quebra pedra está para além daquela mulher que apenas resiste e que "tem garra no peito"; essas mulheres criam e inventam as coisas, "quebram pedras pras mulher", limpam os caminhos para as outras mulheres poderem passar e participar; constroem laços, rotas de fuga. Criam cultura. Entretanto, observando a história do feminino no ocidente, tomando como referência Nunes (2000), vemos que a construção da subjetividade feminina sempre esteve diretamente ligada aos diferentes mitos, cultos e comportamentos religiosos, permanecendo por muito tempo aprisionada sob o poder patriarcal. Essa compreensão leva-me a crer que nossa cultura,

fundamentalmente patriarcal, é realmente uma construção social. Portanto, ao longo da história do feminino, deparamo-nos com diferentes produções da subjetividade.

A Mulher Coco barrim é um confeto fez emergir um feminino que ora é homem, ora é mulher. Percebi que este confeto é explicitado pelas mulheres coquistas da Batateira para se referirem aos papéis e a sua condição em relação aos homens, por um lado, e por outro, para destacarem em si um poder, que aparentemente é de natureza masculina, pois está relacionado à força, à coragem, à determinação para resolver situações e desempenhar tarefas pesadas do cotidiano. A fala a seguir é reveladora:

> [...] eu com 10 anos de idade, com 8 anos eu já sameava era legume mais meu pai pra prantar. Meu pai cavando e eu atrás dele sameando, sameando o legume pra mode eu prantar. Ninguém num sabe disso, não. Ah, como foi? Foi todo mundo trabaiando (Mulher coquista)

Como vemos, a mulher destaca seu poder e habilidade na lida da roça, em pé de igualdade com seu pai. Já na passagem seguinte, a coquista questiona as diferenças e compara os papéis exercidos por homens e mulheres, o que podem ou não podem fazer, destacando os limites socioculturais das mulheres em relação aos homens:

> Por que é essa diferença, quando é filha mulher, quando é filho homem? Porque quando ele tá na adolescência, muitos... tem deles que arrumar logo é amizade. E a menina mulher é mais caseira e é mais frágil, e é mais fácil conversar com ela. E o menino homem, quando ele tá na adolescência, nessa adolescência que tá acontecendo agora, não tô dizendo com todos e nem tô descriminando ninguém. Tá entendendo, não tá, como é que eu tô dizendo? E quando a mãe dá um conselho: "home, eu não quero conversa, vai pra lá, vai te lascar, carái!". Eu num tô dizendo que com todos é assim. (Mulher coquista).

A indagação faz sentido, visto que essa diferença tem uma razão de ser, como esclarece Louro (1997, p. 47): "a atribuição da diferença está sempre implicada em relações de poder, a diferença é nomeada a partir de um determinado lugar que se coloca como referência". Essas diferenças quanto à organização e ao desempenho das relações e papéis entre homens e mulheres é algo que se reproduz há séculos, onde a mulher desenvolve papéis circunscritos ao lar e o homem, funções públicas. Tratam-se de relações que são construídas historicamente, nas quais se deve considerar o processo dinâmico de como os indivíduos se relacionam entre si. É no movimento entre as determinações socioestruturais, as conquistas

culturais e as iniciativas dos indivíduos em sua singularidade que se definem formas de ser e agir quanto às relações de gênero (SANTOS, 2005). Assim, vão sendo construídos e redefinidos papéis que mulheres e homens assumem na sociedade.

Segundo Scott (1995), gênero é um elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos e também um modo primordial de dar significado às relações de poder. Como referências, as representações de gênero estruturam a percepção e a organização concreta e simbólica de toda a vida social.

Nesta outra passagem, observo que a mulher do Coco da Batateira, é uma mulher que, além de passar por diferentes e sofridas situações, muitas vezes sozinha, sem ninguém para dela cuidar, também assume o papel de provedora, como se pode perceber na fala abaixo:

> [...] A minha vida é devagar e meia corrida (...) eu tive quatro (filhos) aí eu arranjei o cunhado dela e aí tive um filho. Minha fia, eu emplorei, fiquei doente, trabalhando... as pernas, as veias estorou tudo! Num teve uma pessoa que aparecesse para me ajudar. [...] Aí depois eu fiquei doente, passei mal, depois tive um negócio de botar sangue pelo nariz, quase eu viajava. [...] Depois eu fiz minha casinha ... sofri, sofri, sofri quatro anos e meio atrás do aposento dele, mas venci, aí fiz minha casa. E hoje Deus me deu e eu tô no céu. Pronto, não tem goteira, tá lá toda arrumadinha. Não convido pra ir lá, porque tem meu filho que não é bom da cabeça (...) é meu mais velho. Eu cuido dele, cuido do trabalho, cuido de tudo na minha vida. Tudo! Eu sou o homem e a mulher na minha casa (Mulher coquista)

Podemos ver que cumprir o papel masculino de provedora econômica não representa um problema para a mulher, acostumada a "pegar no pesado" quando a vida requer. Contudo, uma pergunta que comumente se faz é a seguinte: mesmo assumindo o papel de provedora do lar, função socialmente atribuída ao masculino, a mulher é reconhecida e respeitada moralmente como tal, ou essa identificação continua sendo atribuída ao homem? Sarti (1994, p. 3) responde que não necessariamente a relação se altera:

> Cumprir o papel masculino de provedor econômico não configura, de fato, um problema para a mulher, acostumada a trabalhar, sobretudo quando tem precisão, para ela, o problema está em manter a dimensão do respeito conferida pela presença masculina. Quando as mulheres sustentam economicamente suas unidades domésticas, podem continuar designando, em algum nível, um "chefe" masculino. Isso significa que, mesmo no caso em que a mulher assume o papel de provedora, a identificação do homem com a autoridade moral, a que confere respeitabilidade à família, não necessariamente se altera.

Vê-se que essa diferença nos papéis no contexto social da família não altera necessariamente as relações de poder exercidas pelos homens em relação às mulheres nem mexe no lugar (de poder) que ocupa historicamente nas relações sociais. A manutenção dessa situação pode ser esclarecida de acordo com o pensamento de Pierucci (1990), que faz uma crítica ao discurso da defesa das diferenças apregoada pelos chamados novos movimentos sociais, evidenciando sua sutileza. Esse autor esclarece que a certeza de que os seres humanos não são iguais, porque não nascem iguais e como tal não podem ser tratados como iguais, quem primeiro apregoou foi a ultradireita no final do século XVIII e nas primeiras décadas do século XIX, como reação ao ideal de igualdade e fraternidade apresentadas pela Revolução Francesa. Ele denuncia que a bandeira da defesa das diferenças, hoje empunhada à esquerda pelos "novos" movimentos sociais (das mulheres, dos negros, dos homossexuais, etc.), foi na origem – e permanece fundamentalmente – o grande signo das direitas, velhas ou novas, extremas ou moderadas.

O confeto Coco tirado do tesouro traz a representação de uma mulher brincante voltada para as tradições e para a ancestralidade, uma mulher coquista que valoriza a sabedoria de suas antepassadas, quando afirma: "esse Coco foi minha vó Santana que deixou pra mim"; uma mulher que procura (re) ligar o presente e o passado, o passado e o presente; reverenciar seus ancestrais, cuidar da memória – um elemento integrante na tradição da vida dos povos africanos. Aliás, a memória africana, segundo Hampâté Bâ (1982), é caracterizada por um senso de unidade, de totalidade:

> uma das peculiaridades da memória africana é reconstituir o acontecimento ou a narrativa registrada em sua totalidade, tal como um filme que se desenrola do princípio ao fim, e fazê-lo no presente. Não se trata de recordar, mas de trazer ao presente um evento passado do qual todos participam, o narrador e a sua audiência. [...] (HAMPÂTÉ BÂ, 1982, p. 215).

O confeto Coco tirado do tesouro trata exatamente dessa mulher brincante que reconta e atualiza a memória de suas bisavós, avós, pais e mães, como mostra o depoimento abaixo:

> Meus pais não tinham emprego, não tinham leitura. Tinha que trabalhar era isso, artesanato, era fazendo e cantando. Eles faziam e cantavam. Cantava moda, música fazia panela, prato, pote, cabaça, quartinha, cangaceiro, animal com caçuá, fazia carro, fazia gente. Quando eu fui me entendendo de gente já fui vendo eles fazendo, eu não sei com quem aprenderam, não. Por isso que eu cresci fazendo essas coisas, cantando. (Mulher coquista)

Percebo que se trata de uma mulher que aprende pela oralidade e pela vivência ativa na relação com seus pais, avós e parentes, pela relação direta com a arte da criação, como uma artesania, onde se articulam tradição, saber, técnica e memória. Constato também, a exemplo do que revela Farias (2014), que as produtoras das danças populares advindas das negras e negros, em sua maioria, não dominam a escrita e seus saberes são repassados por meio da oralidade. E a oralidade, segundo Hampatê Bá (1982), é apresentada como um conceito amplo e filosófico, destacando os seguintes elementos: o caráter sagrado da fala; a fala como força vital; a fala como vibração que produz ritmo e música; a tradição como forma de aprendizagem e iniciação; a importância da viagem como dimensão formadora; a importância da genealogia; os ofícios tradicionais; a visão de totalidade e de percepção total.

> "Eu fui pelo caminho e encontrei um toco em pé...".
> Isso era minha avó que cantava, era levantando os pote e cantando. Eu só aprendi um pouquinho. Minha tia que já morreu e vai fazer uns dois anos, foi que acabou de me ensinar (Mulher coquista).

A oralidade, portanto, é mais que o "testemunho transmitido verbalmente de uma geração para outra", como defende Vansina (1982; p. 159). Nela se inclui, conforme explica Altuna (1993, p. 37-38):

> Fórmulas rituais: orações, invocações, juramentos, bênçãos, maldições, fórmulas mágicas, títulos, divisas.
> Textos Didáticos: provérbios, adivinhas, fórmulas didáticas, cânticos e poesias para crianças.
> Histórias Etiológicas: explicações populares do porquê das coisas, evoluções das coisas até ao estado atual.
> Contos Populares: história só para divertir.
> Mitos: todas as formas literárias que utilizam símbolos (...)
> Poesia variada: amor, compaixão, caça, trabalho, prosperidade, oração.
> Poesia Oficial: histórica, privada (religiosa, individual) comemorativa (panegírica), poesia culta, ligada às castas aristocráticas e senhoriais; poesia sagrada cantadas nos ritos religiosos e mágicos, em cerimônias de sociedades
> secretas, em ritos fúnebres, poesia que interpreta os mistérios da vida e da morte; poesia popular, cantada nos jogos a volta do fogo, transmissora de ensinamentos morais e históricos.
> Narrações Históricas: listas de pessoas e lugares, genealogias, histórias universais, locais e familiares, comentários jurídicos, explicativos, esporádicos e ocasionais.

O repertório cultural e musical do Coco da Batateira traz a memória e a oralidade para o centro de sua expressão e isso tem um impacto muito forte na vida das mulheres porque a palavra falada e cantada tem energia transformadora, como explica Hampâté Bá (1982), devido a sua origem divina e às forças nela depositadas. A fala, segundo o autor, é um dom de

Deus, é força vital, porque gera movimento, vida e ação. Para este autor, no universo tudo fala; tudo é fala que ganhou corpo e forma. Assim, a mulher brincante que se revela na vivência das mulheres da Batateira tem uma ligação muito profunda e sagrada com a palavra cantada, porque canta tudo aquilo que vive, porque vive tudo aquilo que canta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise e reflexão sobre os confetos produzidos na pesquisa apontam indicações interessantes sobre os significados de ser mulher, de ser brincante e ser mulher do Coco, a mulher que tem no seu cotidiano e na sua história as marcas de suas africanidades.

O confeto Mulher Quebra pedra, revelou que a mulher coquista da Batateira é uma mulher cuja história é marcada por uma série de limitações, carências, desigualdades sociais e econômicas na sua relação com os homens, com a família e a cidade. Infere-se que essa situação é associada à metáfora da pedra, que tem dois significados: por um lado sintetiza ou desnuda uma mulher marcada pela dureza da vida, que, desde a infância, vive situações sociais e familiares extremamente difíceis, travando uma forte luta pela sobrevivência, que se materializa nas dificuldades para criar os filhos, ter boas condições de moradia, acessos às políticas públicas de saúde, educação, cultura e lazer; por outro, evidencia uma mulher educada na mística religiosa, na resistência e na coragem, capaz de construir estratégias de resistências e de enfrentamento das relações desiguais de gênero, ancorada nos saberes, conhecimentos e experiências que têm origem na vida rural, espaço sociocultural onde se teceram como artesãs da arte e da cultura popular. A metáfora também indica que essas mulheres continuam “quebrando pedra” para levar e manter sua arte, suas tradições, para manterem viva sua identidade afrodiaspórica, continuar produzindo-se como artistas e mestras (devir artístico), superar os preconceitos dos mais novos.

A pesquisa também trouxe a questão relativa aos devires femininos e masculinos vividos pelas mulheres na família, na comunidade e na sociedade. Esses devires trazem à tona a questão das diferenças entre homens e mulheres, naturalizadas pela sociedade, onde se escondem as razões e causas que as mantém. Sabe-se que as causas que mantém naturalizadas as relações desiguais entre homens e mulheres se assentam no patriarcalismo, no machismo e na divisão social dos papéis sustentado pela sociedade capitalista. Contudo, pude perceber, mesmo sem um grande aprofundamento, que as determinações socioestruturais não podem ser tomadas de forma definitiva, uma vez que a vivência do devir feminino e masculino pelas

mulheres sugerem linhas de fuga que podem apontar para outras possibilidades, inclusive superar as perspectivas historicamente estabelecidas de explicação das diferenças entre homens e mulheres – a perspectiva essencialista e a perspectiva culturalista. Essas linhas de fuga disparam possibilidades de entendimento e reflexão sobre as questões da igualdade e da diferença, fugindo dos determinismos e tomando como referência o movimento das singularidades e das iniciativas individuais e coletivas no âmbito familiar, intrafamiliar e no âmbito das relações comunitárias.

No que tange à mulher brincante, a pesquisa revelou uma mulher conectada com a história, as memórias e com sua terra-mãe África, sustentada por uma espiritualidade que vem de seus ancestrais e das forças sagradas que estão presentes no território; é uma mulher guardiã das tradições, do patrimônio (material e imaterial), da memória e dos saberes oriundos da cultura afrodiaspórica, que corajosamente luta para manter a brincadeira do Coco sempre pulsante na comunidade e na cidade; é uma mulher que reafirma o sentido ontológico da festa como espaço sociocultural, no qual se atualizam e se fortalecem os laços de solidariedade, companheirismo e comunitarismo; é uma mulher que toma a oralidade como meio de aprendizagem e manutenção dos processos de criação e reprodução do saber e das experiências.

Pode-se perceber que a transmissão dos conhecimento pela oralidade, é uma forte marca da africanidade das mulheres da Batateira. A oralidade é um caminho atual e necessário, primeiro, para recuperar e devolver à comunidade, ao povo o direito à palavra, aquela palavra que é sabedoria e experiência de vida; segundo, para fortalecer e manter viva a tradição dos seus ancestrais; terceiro, o marcador evidenciou que, ao contar sua história e a história dos seus antepassados, a mulher do Coco da Batateira afirma sua identidade de mulher brincante e negra, e atualiza em si mesma o que ela é e o que a comunidade é.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTUNA, Raul de Asúa. Cultura Tradicional Bantu. Luanda: Secretariado Arquediocesano de Pastoral, 1993.

BÂ, Hampaté A. A tradição viva. In: História Geral da África. KI-ZERBO. São Paulo; Ática/UNESCO, 1982.

FARIAS. Camila Mota. 2012. O Coco vem de dentro da gente: ressignificações culturais da dança do coco em Balbino – CE (1997-2012) . Fortaleza, CE. Monografia de graduação. Universidade Estadual do Ceará, 108 p.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, Sexualidade e Educação. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

NUNES, Cícera. A cultura de base africana e sua relação com a educação escolar. In: Revista Metáfora Educacional, versão online, n.10, jun./2011. Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2011.

PIERUCCI, A. F. Ciladas da Diferença. Tempo Social; Rev. Social, USP, S. PAULO, 2 (2): 7-33, 2. Sem. 1990.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil para a análise histórica. Recife, SOS Corpo - Gênero e Cidadania, 1996.

VANSINA, J. Tradição Oral e sua Metodologia. In: História Geral da África. KI-ZERBO. São Paulo; Ática/UNESCO, 1982.

DISCURSOS DE GÊNERO E IDENTIDADE: PERFORMANCES NO DOCUMENTÁRIO ESTAMIRA

Amanda Antero Batista da Silva [1]
Francisco Francinete Leite Júnior[2]

RESUMO

Estamira é um documentário de 2006 que apresenta o dia a dia de catadores de lixo de Gramacho no Rio de Janeiro, a personagem principal dá nome ao filme. Mulher, negra, pobre e esquizofrênica, Estamira brilha sob as lentes e se confessa: sua verdade é sua missão no mundo. À luz de estudos foucaultianos busca-se compreender as articulações entre saber e poder na experiência de Estamira, através da análise do discurso. Objetiva-se percorrer os discursos da personagem que dão caminhos à subjetividade, a sua vivência enquanto mulher negra e às representações de resistência. Ao longo da análise foram identificados modos singulares da personagem se colocar no mundo, seja real ou imaginário, que apontam para sua condição de exclusão, entretanto são dessas colocações que Estamira existe e resiste ao ser mulher.

Palavras-chave: Gênero. Estamira. Análise do discurso. Foucault.

INTRODUÇÃO

A loucura nos dias de hoje pode ser vista sob diversas perspectivas, desde então equipamentos de saúde buscam fomentar o cuidado em saúde mental. A institucionalização das doenças mentais existe anterior ao processo do cuidado, como aponta os manicômios na história do Brasil. Entende-se desse modo, que para a loucura há um lugar no social, lugar este que também o deixa à parte desse meio.

Sob esta perspectiva a loucura está dentro de jogos de verdades, dizeres construídos nas relações sociais que edificam um corpo dentro de uma lógica de saber-poder, o que com o passar do tempo foi se constituindo enquanto diversas formas de enxergar a experiência da loucura e suas reinvenções (FOUCAULT, 1997)

Paralelo ao contexto de loucura, articula-se a temática com a questão de gênero, tendo em vistas a prevalência de doenças mentais nessa população, mulheres tem 2,5 mais chances de ter TMC que homens (MARAGNO et al., 2006). Sob outro viés, a noção étnico-racial deve ser incorporada ao olhar da saúde mental, ambos dizem respeito a marcadores

[1] Amanda Antero Batista da Silva, graduanda em Psicologia, Centro Universitário Dr. Leão Sampaio, amandaanterobs@gmail.com, Crato, Ceará –Brasil.
[2] Francisco Francinete Leite Júnior, Professor do curso de Psicologia, Mestre em Psicologia pela UNIFOR, Centro Universitário Dr. Leão Sampaio, francinetejunior@leaosampaio.edu.br, Jardim, Ceará –Brasil.

sociais de identidade e diferença, envolvendo uma realidade um processo de subjetivação. Dentre as esferas da vida, uma das possibilidades de articulação com tal tema é com a pobreza, sabe-se que ambos estão imbricados no meio social de forma que podem ser considerados também como subproduto do mesmo.

Canguilhem (2009) foi um dos grandes nomes a defender que há nuance entre o normal e o patológico, sendo que o primeiro não se traduz em uma ausência da anormalidade. Outra consideração de grande valia é que o caráter de patologia deve ser apreciado através de uma relação, tendo em vistas o aspecto da norma como elemento normalizador.

Ainda sobre os discursos da loucura há que se falar na questão racial, concomitante à perspectiva da pobreza esse aspecto é demonstrado visivelmente nas pesquisas sobre Transtornos Mentais Comuns (TMC). Não se pode falar em pobreza sem levar em consideração que no Brasil a grande parte da população acometida por transtornos mentais são eminentemente de cor negra. A prevalência também se demonstra quanto ao gênero, mulheres são a população mais acometida por adoecimento mental, este fato diz respeito à exposição ao estresse, violência, oportunidade de trabalho e escolaridade tal qual a pobreza.

O modo como todos esses aspectos estão retratados na realidade social podem ser observados através das lentes do documentário "Estamira" de Marcos Prado. A personagem retratada no longa-metragem é um espectro vivencial, de um lado a esquizofrenia e de outro a condição de idosa, negra e mulher. Essas e tantas outras características constituem o que é ser Estamira, e é a partir destas considerações que esse trabalho –ousadamente– se propõe a percorrer e identificar através da Análise do Discurso intersecções de raça e gênero no documentário citado.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa se encontra no âmbito qualitativo e de natureza exploratória descritiva, sob a forma de etnografia de telas e análise do discurso, caracterizando-se como uma análise fílmica do documentário "Estamira" (2006). Utilizou-se da etnografia de telas tem base eminentemente antropológica com visas ao espectro cultural das produções cinematográficas que retratam um padrão de modo de vida em sociedade (HIKIJI, 1998).

A coleta de dados deu-se a partir da seleção da obra e análise criteriosa com base na análise do discurso, que é um método de estudo que desemboca no social, que através da linguagem e representação do discurso pode ser visto como interpelado por este âmbito.

Partindo de uma condição apriorística, analisar o discurso seria abarcar relações históricas enquanto vivas no mesmo, sendo também uma concretude da realidade sem petrificá-la numa só concepção.

É por meio da perspectiva teórico-desconstrucionista que se pretende utilizar a análise do discurso para identificar nas falas do documentário Estamira, o além da palavra, as intersecções de gênero e raça a fim de conceber um conhecimento que se dá no social, no histórico e no sujeito.

Assim, coleta de dados foi organizada inicialmente em acompanhar o documentário e à medida que as falas atravessavam a questão de raça e de gênero era feita a transcrição das mesmas. Também atenta-se para o modo como este discurso surgia nos jogos de imagens, ou seja a representatividade de determinada fala na expressão das pessoas documentadas que estava sendo transmitida naquele momento. A análise foi trabalhada a partir de transcrições feitas, numa tentativa de compreender o que estava posto, escrito e no que remete às questões de gênero e raça.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Todo corpo é atravessado por marcadores sociais como gêneros, raças e outras imanentes do social, sendo, portanto, dotado de corporeidades histórico-culturais que produzem e reproduzem discursos dos quais se materializa. A incorporação de um gênero vem desde a descoberta da diferença entre os sexos, o que têm sido aproveitados para perpetuar uma diferença de superior/inferior.

Para além de estatísticas, sabe-se que existe uma correlação entre gênero e saúde mental, mulheres são as que mais decorrem de problemas de saúde mental no Brasil, o que está em consonância também à exposição de violência, violação de direitos e trabalho.

O gênero enquanto marcador social tem levantado discussões em torno de variadas análises: social, política e cultural. Enquanto posição teórica é levantada três tipos de compreensões de acordo com Scott (2002) a feminista, a marxista e a pós-estruturalista. Detém-se a última que para questão de análise, considera a (re) produção de identidades e, porque não, gêneros dos sujeitos e sociedade.

Michel Foucault (1999), evoca a questão do discurso que agencia os corpos e desejos, para além de seus questionamentos acerca dos dispositivos regularizadores, traz o lugar do indivíduo nas relações de poder estabelecidas culturalmente por meio de dispositivos

próprios e a implicação destes com a subjetividade.

A prática discursiva seria então um saber em que há o poder do conhecer objetos do próprio discurso que conceitualmente se transformam ou perpetuam-se na linguagem do sujeito. Não obstante o discurso não é a esta última, ele equivale-se também a um teor extremamente prático como também é um campo em que enunciados utilizam-se do próprio, porque este oferece apropriação de sentidos. A linguagem por sua vez é o elemento que estrutura o sujeito e o contato com o real através de signos e símbolos (AZEVEDO, 2013).

Para Foucault (1996) o poder está para além das macro-relações, constituindo e perfazendo ainda as micro-relações das quais o saber gera mais poder. São nestas também que se elucidam as resistências cotidianas uma vez que o poder se denota em resistência que conta com o imbricamento do sujeito na sua historicidade e realidade (FOUCAULT, 1987).

Estamira, a protagonista do documentário do qual parte esta análise, é uma mulher que sofre os atravessamentos da pobreza e a loucura no seu cotidiano que vai do local onde mora até Gramacho, um lixão no Rio de Janeiro no qual ela trabalha há vinte anos. Sua realidade parece-se com muitas das outras pessoas do lixão exceto sua incomparável lucidez de sua missão. Por ora enfrenta aquilo que vem da natureza –trovões, chuva e redemoinhos– por ora enfrenta sua realidade e consciência de doença.

Posto em xeque estes aspectos, faz-se importante e audacioso o trabalho de análise dos discursos, tendo em vista o aspecto contextual onde pode-se traçar pontos de encontro entre as representações, os discursos e o documentário, que nos coloca numa outra visão do lado da lente. Não se pretende engessar os discursos dados em uma teoria, posto que não cabe; o discurso, novamente, atravessa. Acredita-se ser o essencial deste trabalho, captar essas travessias.

DISCURSOS E IDENTIDADE

O gênero no discurso aparece através da fala da própria personagem sobre si como forma de empoderamento, a fala de quem a conhece e paralelamente, à sua história. O que demonstra esse fato também como uma representação de si enquanto mulher.

> *"A minha missão, além de deu ser a Estamira, é revelar... é a verdade, somente a verdade. Seja a mentira, seja capturar a mentira e tacar na cara ou então... ensinar a mostrar o que eles não sabe, os inocentes..."*

Sua condição de mulher que revela a verdade para as pessoas é sobretudo um sujeito de poder. A relação que supõe-se estabelecida entre ela e a verdade é íntima, ela não se coloca como dona mas responsável pelo conhecer e transmitir para outros. Esse compromisso com o real, a verdade e o lugar torna Estamira uma pessoa que conhece e é conhecida, assumindo o compromisso social também de fazer conhecer a verdade.

O discurso de Estamira elenca para o gênero enquanto formato, ao se referir "homem par" ela está compreendida quanto à mulher e suas facetas, com singular noção de que ao nascer do sexo feminino também nasce uma mãe e uma avó. Pensando no aspecto também da representação do lugar de mulher na família. Logo a frente explica:

"Vocês não vai entendendo de uma só vez, por isso que ainda estou aqui visível formato homem, par. Homem par. Num tô no formato homem ímpar. Formato homem ímpar é vocês. Formato par é os... mãe, as mãe é formato par e os ímpar é o pai"

Percebe-se que a consciência para a diferença de gênero é bastante atenuada mesmo adoecida mentalmente. Ou seja, o gênero é de tal forma imbricado no social que Estamira fala sobre ele com uma outra verdade, a de formato.

A visibilidade de Estamira é pelo discurso, então desse modo identifica-se também a resistência em suas falas, a análise do discurso busca compreender os jogos de poder, podendo fazer surgir destes, marcas do sujeito ao seu modo de resistir (FOUCAULT, 1996).

Compreende-se que a forma como Estamira encontrou para resistir a tais fatos foi através da esquizofrenia, o elo entre o real e o invisível uniu a noção de sentido dado à sua experiência, ou seja um discurso esquizofrênico de resistência encontra-se na seu discurso e vida. Em Estamira fica evidente esse campo enquanto marca corpórea, o "*formato par"* diz antes de tudo sobre essas demarcações sociais e culturais que um gênero ocupa no lugar do sentido.

Por outro lado, o marcador social da raça equivale a uma série de organizações de preconceito ainda sob caráter também de resistência. Este conceito antes de tudo desponta a necessidade da sociedade para com normatizar os corpos. O que é o racismo senão um constante exercício do biopoder, como propõe Foucault? O corpo negro é aquele que destoa da hegemonia branca, um corpo à margem dessa lógica. Um corpo que ao longo da história foi excluído do social e até hoje guarda as marcas de um Brasil colonizado.

Através disso, torna-se bastante claro que o biopoder organiza as relações étnico-raciais atualmente, a possibilidade de resistência surge então através das relações de poder (FOUCAULT, 1999).

"Isso aqui é um disfarce de escravo...escravo disfarçados de libertos... de liberdade. Olha a Isabel ela soltou eles, e não deu emprego pros escravos... passam fome, come qualquer coisa igual os animais, não tem educação"

Em Estamira fica bastante claro a questão da raça e condições básicas –que deveriam ser garantidas pela Declaração de Direitos humanos. Ao dizer "*escravos"* ela alude à realidade do lixão, não somente ela está ali, mas muitas pessoas convivem diariamente com o lixão de Gramacho, e para ela são escravos do lixão, dito de outro modo, da realidade que para eles se demonstra em apenas uma; diferente de Estamira que flutua entre a consciência do real e do imaginário.

"*Todos os homens têm que ser iguais, tem que ser comunista, comunismo é igualdade (...) e o homem é o único condicional seja que cor for e eu sou Estamira –eu não importa –eu podia ser da cor que fosse, eu formato homem e par mas eu não admito eu não gosto de quem ofende cor e nem formosura"*

Emerge nesse excerto a iniciativa de igualdade de raça, para ela a cor não importa, o que vale é reconhecer-se como tal. A intolerância à diversidade de etnia, porém é algo em processo de desconstrução tanto na realidade brasileira quanto nos outros modos de relações raciais.

No que tange a interseccionalidade cabe ressaltar

> "no que diz respeito ao gênero feminino, evidencia-se a ênfase em tecnologias de controle sobre a reprodução, aos quais se apresentam de maneira diferenciada segundo a racialidade: quanto ao gênero masculino, evidencia-se a simples violência" (CARNEIRO, pp.72, 2005).

Raça e gênero constituem uma identidade social que adjunto a subjetividade corroboram para uma experiência de via dupla, uma vez que produzem os sujeitos e suas imbricações sociais e doutro modo o social constrói o rol de ações desse sujeito no mundo, sempre como uma dialética do ser-social.

As experiências de subjetivação em consonância com os marcadores de gênero, em parte, legitimam formas de dominação. Sob o viés de resistência concebe-se a condição de mulher negra, claro que nessas perspectivas a experiência de ser mulher atravessa a condição racial e vice-versa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudar Estamira, não só como catadora de lixo, mas como mulher negra provoca uma subversão das verdades. Pois ela reinventa a própria verdade, ora nas coisas da terra e ora nas coisas de dentro. Muitos estudos articulam o gênero e a raça numa perspectiva de atravessamentos, considerando não somente o estudo da análise de discurso, este trabalho conhece a eminente travessia da palavra e da experiência de Estamira. Foi através dessa ação que foi possível difundir a totalidade que as intersecções apontam para o social.

A análise do discurso só foi possível graças à capacidade cinematográfica, ao surgirem falas as imagens alocaram para uma percepção do real de Estamira, e a imersão também no seu mundo do discurso. A temática mais presente em suas reflexões remete à questão do gênero, Estamira foi vítima de violências e violações de direitos que provavelmente transpassaram a questão do discurso. Marcada, ela segue com sua revolta contra Deus, contra o mundo, e contra os "inocentes ao contrário".

Sua revolta é também seu meio de resistir a realidade apresentada, jamais a nega mesmo que seja circundada de lixo, ela no sentido de "travessia" vai contra à correnteza, e talvez sua missão seja mais que revelar a verdade, talvez seja revelar a nós mesmos.

Ao trazer à tona a raça e o gênero, Estamira possibilita compreender uma subjetividade em meio à sua realidade que a move, dando um sentido a todas as suas experiências. Através desse trabalho foi possível apreender as relações de raça e gênero no campo do discurso e das performances no documentário Estamira, como resultado, a análise do discurso trouxe à tona expressões de resistência no que tange experiência de gênero e raça em Estamira evidenciando o discurso como possibilidade de existência.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas para Mulheres. **Retratos das Desigualdades de gênero e raça**. Brasília: Ipea: UNIFEM, 2008.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. Tradução de BARROCAS M. T. R. C. 6 ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

CARNEIRO, A. S. **A construção do Outro como não-ser como fundamento do ser.** Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo, 2005.

ELLSWORTH, E. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, T. T. (Org.). **Nunca fomos humanos**. BH: Autêntica, 2001.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
_____. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Campinas: Loyola, 1996.

_____. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

_____. **Vigiar e Punir**. Trad. RAMALHETE, R. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

HIKIJI, R. S. G. "Antropólogos vão ao cinema – observações sobre a constituição do filme como campo". **Cadernos de Campo**, v. 7, pp. 91-113, 1998.

LEITE JÚNIOR, F.F.; POCAHY, F. A. (Trans) Envelhecimento: uma cartografia das pesquisas em ciências humanas e sociais que versam sobre interseccionalidade. In: 18º REDOR, 2014. Recife-PE. ***Anais eletrônicos***... Recife, 2014, pp.459-474.

MARAGNO, L.; GOLDBAUM, M.; GIANINI, R. J.; NOVAES, H. M. D.; CÉSAR, C. L. G. Prevalência de transtornos mentais comuns em populações atendidas pelo Programa Saúde da Família (QUALIS) no Município de São Paulo, Brasil. **Cad. Saúde Pública**, vol. 22 (n.8), pp.1639-48, 2006.

MASCIA, M. A. A. "Rio" – a cidade maravilhosa e o lixão de Gramacho: discursos de exclusão e resistência na voz de Estamira. In: CORACINI, M. J. (org.) **Identidades silenciadas e (in)visíveis: entre a inclusão e a exclusão.** Campinas: Pontes Editora, 2011.

PHILLIPS, K. A.; FIRST, M. B. Introdução. In: NARROW, W.E.; FIRST, M. B.; POCAHY, F. A. Interseccionalidade e educação: cartografias de uma prática-conceito feminista. **Rev. Textura**, (n.23), pp.18-30, 2011.

SIROVATKA P. J. REGIER, D. A. (orgs.). **Gênero e idade: considerações no diagnóstico psiquiátrico**. Agenda de pesquisa para DSM V. São Paulo: Roca, 2008.

SCOTT, Joan W. **A cidadã paradoxal: as feministas francesas e os direitos do homem.** Trad. FUNCK. E. A. Florianópolis: Editora Mulheres, 2002.

EUGENIA E RACISMO NA CULTURA LETRADA DE JUAZEIRO DO NORTE (1920-1940)

Amanda Teixeira da Silva [1]

INTRODUÇÃO

As narrativas sobre Juazeiro que se referem ao final do século XIX e ao início do século XX estão impregnadas das teorias raciais que grassavam naquele período. O pensamento de Charles Darwin teve impacto sobre diversos intelectuais ocidentais que se debruçaram sobre o tema da evolução. De acordo com Lilia Schwarcz, o darwinismo foi introduzido no cenário brasileiro a partir de 1870. No mesmo período, entraram no Brasil teorias como o positivismo e o evolucionismo. De acordo com a autora, a obra de Darwin, que foi publicada e divulgada em 1859, foi apropriada pelo pensamento social da época, que iria se preocupar então com temas como a seleção natural e a mestiçagem racial (SCHWARCZ, 2011, p. 56).

Na disputa nascente acerca de tais temas, destacavam-se duas correntes: a dos evolucionistas e a do darwinismo social. Os primeiros eram, de acordo com Schwarcz, "otimistas", pois acreditavam que toda a humanidade passaria pelos mesmos estágios de evolução. Desta maneira, o progresso seria obrigatório e certamente chegaria para todos, mesmo que em períodos diferentes. Tal corrente era representada por antropólogos culturais como Morgan, Tylor e Frazer. Os darwinistas sociais, por outro lado, afirmavam que as raças tinham caracteres que não se misturariam. Portanto, todo cruzamento de raças seria um erro. Os tipos puros eram exaltados e os miscigenados eram considerados degenerados. Assim como animais de diferentes espécies não deveriam procriar, também os indivíduos de raças diferentes precisariam se manter intocados.

Dessa discussão nasceu a "eugenia", termo criado pelo cientista britânico Francis Galton. Em 1869, ele publicou um trabalho procurando provar que a evolução humana estaria associada à hereditariedade, e não à cultura ou à educação. A eugenia tinha como finalidade compreender as leis da hereditariedade humana, estimular nascimentos saudáveis e evitar uniões consideradas nocivas a toda a sociedade. Deste modo,

[1] Professora da Universidade Federal do Cariri, Crato, Ceará, Brasil. Bolsista CAPES.
tsilva.amanda@gmail.com

> […] as proibições aos casamentos inter-raciais, as restrições que incidiam sobre "alcoólatras, epilépticos e alienados", visavam, segundo essa ótica, a um maior equilíbrio genérico, "um aprimoramento das populações", ou a identificação precisa "das características físicas que apresentavam grupos sociais indesejáveis" (SCHWARCZ, 2011, p. 60)

Através da eugenia, a hipótese evolucionista iria por terra. A humanidade, portanto, não estaria fadada à evolução e corria o risco da degeneração, do desvio do progresso. Para E. Renan, por exemplo, os "grupos negros, amarelos e miscigenados 'seriam povos inferiores não por serem incivilizados, mas por serem incivilizáveis'" (SCHWARCZ, 2011, p. 62). Tal concepção foi criticada por um dos narradores de Juazeiro, o educador Lourenço Filho, que afirmava:

> Precisamos, já, urgentemente, imediatamente, – enquanto é tempo! – de aparelhos de verdadeira cultura […]. Lampejos dessa verdadeira cultura, no sentido normal da palavra, tem produzido, com o mesmo homem rude dos sertões, com o mesmo mestiço que os pseudoletrados desabonam – maravilhas de vida e progresso […]. (LOURENÇO FILHO, [1926], p. 181).

Para o intelectual paulista, os mestiços poderiam aprender tanto quanto os brancos, desde que possuíssem acesso à educação formal. Manoel Bergström Lourenço Filho foi o inventor dos "testes ABC" (1928)[2], que tinham como objetivo verificar a maturidade das crianças para a aprendizagem da leitura e da escrita e separar em classes diferentes, de acordo com a capacidade cognitiva, distintos grupos de crianças. Assim, alguns professores poderiam se dedicar às crianças que aprendiam mais lentamente, enquanto outros se dedicariam às mais rápidas. Segundo a proposta de Lourenço Filho, numa mesma sala de aula não deveriam ser encontrados alunos muito diferentes, mas crianças com o mesmo nível de desenvolvimento. Interessante é notar que, para ele, bastava que as elites fossem educadas, pois sua influência benéfica se refletiria automaticamente na consciência popular. É preciso ressaltar ainda que seus estudos sobre educação primária têm como referência o Dr. José Paranhos Fontenelle, que defendeu a existência de grandes diferenças cognitivas entre brancos, pardos e pretos[3] (sendo os brancos e os pardos mais talentosos que os pretos).

[2] Para maiores informações, verificar: LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **Testes ABC**: para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

[3] José Paranhos Fontenelle foi um médico higienista que também se dedicava a estudos que envolviam Estatística e Educação. Foi, assim como Lourenço Filho, signatário do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. Para dados relativos às pesquisas sobre cognição realizadas entre brancos, pardos e negros, cf. FONTENELE, J. P. **Aplicação dos Testes ABC no Distrito Federal**. 1934. (Relatório)

Lourenço Filho é, portanto, uma figura controversa. Ao chegar em Juazeiro e encostar o carro junto à casa do Padre Cícero[4], o educador afirmou que toda a rua estava repleta de pessoas que esperavam pela benção do Padrinho e as descreveu da seguinte maneira:

> À primeira vista, aquela massa apresentava unidade; expressões dos mais díspares caldeamentos de raça ali se confundiam, no entanto, e apenas um ou outro semblante mais puro ressaltava. Tal impressão não subsistia, porém, depois de mais demorado exame. Podia notar-se que aquele ajuntamento ululante se deixava dividir em várias castas, mais ou menos distintas, segundo as condições de vida, raça e proveniência de cada um e, de modo especialíssimo, quanto ao estado de espírito do momento. (LOURENÇO FILHO, [1926], p. 51)

Assim, na aparente homogeneidade, o autor percebe a heterogeneidade. Em meio a tantos mestiços, alguns semblantes supostamente puros chamaram a atenção. Entre esses, "uma adolescente, cujo perfil quase puro e tez menos tisnada destacavam-na como uma flor de estufa em campo agreste" (LOURENÇO FILHO, [1926], p. 52). A jovem de pele branca, curiosamente, despertou curiosidade e admiração especial no escritor.

Em Juazeiro, o educador se preocupou principalmente em descrever os hábitos e costumes dos devotos de Padre Cícero (sobretudo mestiços). Afirmou em seu texto que "sobre a ignorância e o fundo supersticioso do caboclo, vivem em seu espírito tradições de messianismo e sebastianismo". (LOURENÇO FILHO, [1926], p. 85). Era comum associar o fanatismo e as crenças religiosas pouco ortodoxas a uma forte inclinação natural dos mestiços para tais convicções. Ao descrever a região, por exemplo, Lourenço Filho defendeu que

> A própria evolução etnográfica brasileira quase pode ser estudada numa viagem de penetração. Na costa, predomina o branco, fato que demonstra a preponderância ariana da nossa gente até hoje; a breve trecho, surgem, porém, expressões do mais violento caldeamento das três raças primitivas, com a presença muito rara do prêto puro; depois, mais extenso e generalizado, o caboclo, tanto quanto o indígena, tanto quanto o ariano; noutros pontos, tapuias extremes, índios puros, com a só diferença, junto a seus primitivos, em não usarem tangas, terem idéias cristãs e vestirem calças de azulão... (LOURENÇO FILHO, [1926], p. 28)

Para Lourenço Filho, os brancos habitavam a região litorânea, enquanto no interior era mais comum encontrar mestiços e indígenas, mas os negros "puros" eram raros. O autor não

[4] Lourenço Filho esteve em Juazeiro em 1922, logo após ter assumido, em Fortaleza, o cargo de Diretor-Geral da Instrução Pública. O educador paulista viveu no Ceará entre 1922 e 1923, período em que se dedicou a realizar uma reforma educacional no estado. Sua obra intitulada "Joaseiro do Pe. Cícero: scenas e quadros do fanatismo no Nordeste" foi premiada em 1927 pela Academia Brasileira de Letras.

foi o único a analisar as especificidades culturais e religiosas de Juazeiro a partir das teorias raciais e de uma concepção quase estratigráfica acerca das diferentes etnias do Brasil. Alguns estudiosos foram, inclusive, mais incisivos que ele.

1. DOENÇAS MENTAIS E TEORIAS RACIAIS

O Dr. Lucian Smith, médico norte-americano responsável pela campanha de erradicação da febre amarela, esteve em Juazeiro em 1927 a serviço da Fundação Rockefeller, e escreveu:

> A fama do padre de curandeiro miraculoso espalhou-se por todos os quadrantes. Os aleijados, os coxos, os cegos rumavam em bandos para ele, como se fosse um santuário. Alguns retornavam a seus lares, se tivessem um, mas muitos permaneciam na cidade, contribuindo com sua quota de ignorância, criminalidade e fanatismo, pobreza, doença e depauperação física e moral generalizada para a constituição social e econômica de Juazeiro no período de sua formação. Eles, os seus filhos e netos e outros da mesma laia compuseram a comunidade social hoje existente em Juazeiro. Não surpreende que o tipo de cidadão numericamente predominante no lugar exiba deficiências mentais tão marcadas, tamanho insucesso na adaptação ao ambiente, tão notáveis estigmas de degeneração física, resistência tão diminuída e tal suscetibilidade a doenças. O processo de eliminação em curso lá é, a um só tempo, o remédio e a punição da natureza para a assustadora aberração. (SMITH *apud* LÖWY, 1999, p. 212)

Lucien Smith, portanto, faz parte da corrente de teóricos eugenistas que afirmava que os "doentes crônicos" estariam fadados ao desaparecimento natural. Para o médico, a criminalidade era associada à degeneração da raça: tais sujeitos não seriam apenas incivilizáveis, mas constituiriam uma população doente e, portanto, criminosa. Por fim, defendia que Juazeiro se tornaria um local inabitado, pois seus moradores, doentes e fracos, seriam extintos pelas leis da natureza.

Conforme Lilia Schwarcz, circulava nesse período a *Gazeta Médica da Bahia*, cuja edição publicada também em 1927, apresentou um artigo que "defendia divisão entre mestiços redimíveis e aqueles absolutamente enfermos – 'os alcoólatras, loucos, epilepticos e doentes'". (SCHWARCZ, 2011, p. 216). Juazeiro era, para o Dr. Lucien Smith, um local repleto desses doentes cuja continuidade genética estaria fadada ao fracasso. Smith acreditava que a evolução das espécies proporcionaria o sucesso aos indivíduos mais fortes e adaptados. Os juazeirenses "degenerados", portanto, estavam condenados ao desaparecimento.

Uma das questões recorrentes sobre Juazeiro é, como se pode perceber na citação anterior, a grande quantidade de portadores de doenças psicológicas e psiquiátricas. Há

diferentes explicações para essa peculiaridade local. Floro Bartolomeu da Costa[5] tentou elucidar essa questão através de um breve histórico da relação entre Padre Cícero e tais doentes:

> Se elle [o doente mental] é um louco manso, a família ainda o conserva tratando como se fose um extranho; se, porém, as exacerbações se repetem, o enviam para o Juazeiro, afim de que o Padre Cicero o trate e o sustente. Já porque o padre é extremamente caridoso e se compadece desses infelizes, já porque elle tem um dom especial de dominar qualquer louco, – por lá se ficam, sustentados por elle, havendo casos de cura completa. (COSTA, 2010, p. 128).

Deste modo, Floro Bartolomeu afirmava que Padre Cícero acolhia os diversos doentes carentes de assistência médica, que vinham de todo o Nordeste. De acordo com Manoel Dinis[6], a situação se modificou após 1930, quando delegados "fizeram ao Padre Cícero e aos vizinhos de sua casa, o benefício de exportarem, só de uma vez, 20 doidos ou malucos, para o hospital de Parangaba " (DINIS, 2011, p. 142). Para Costa, no entanto, a presença de tais sujeitos na cidade não significava a degeneração da raça.

2. FLORO BARTOLOMEU E A DEFESA DA MISCIGENAÇÃO

O inspetor de obras conta a seca Paulo de Moraes e Barros[7] afirmou que o sertanejo cearense "é extremamente degenerado não só pelo lado physico como pelo moral" (BARROS *apud* COSTA, 2010, p. 156), assertiva rebatida por Floro Bartolomeu da Costa, que em seu discurso – posteriormente transformado em livro – *Juazeiro e o Padre Cícero*, declarou: "o sertanejo cearense é do mesmo typo, tem os mesmos hábitos, possui os mesmos caracteristicos physicos e moraes do dos demais Estados do Norte do paiz" (COSTA, 2010, p. 157). Mais adiante, apoiando-se em Euclides da Cunha, o aliado de Padre Cícero afirmou que

[5] Floro Bartolomeu da Costa Floro Bartolomeu, médico baiano que passou a morar no Cariri em 1908, rapidamente se transformou no maior aliado de Padre Cícero. Foi o grande defensor da cidade, tentando constantemente desmantelar os discursos que pretendiam afirmar a semelhança de Juazeiro com um acampamento, um hospício ou Canudos. Afirmou repetidas vezes que o município era desenvolvido e civilizado, podendo ser comparado a Fortaleza, ao Rio de Janeiro ou a São Paulo.

[6] Manoel Dinis foi um advogado juazeirense que possuía relação pessoal com Padre Cícero. Publicou seu "*Mistérios do Joazeiro"* em 1935. Pode ser considerado como um dos defensores de Padre Cícero e de Juazeiro.

[7] O Dr. Paulo de Moraes e Barros visitou Juazeiro em 1922, acompanhado pelo deputado Ildefonso Simões Lopes e pelo General Cândido Mariano da Silva Rondon. Os três eram membros de uma comissão a serviço da IFOCS (Inspetoria Federal de Obras contra a Seca). A comissão tinha como objetivo a fiscalização e avaliação das construções de açudes, ferrovias e estradas no Nordeste. Moraes e Barros publicou no Estado de São Paulo, em 1923, suas "Impressões do Nordeste", que ofereciam uma descrição de Juazeiro bastante negativa, dando origem ao texto de Floro Bartolomeu, que pretendia rebater o discurso de Moraes e Barros.

o sertanejo é um forte:

> O indivíduo do littoral, especialmente o civilizado, ou tido como tal, é um eterno escravo da magnesia bizurada, do bicarbonato de sodio, da casacara sacra, dos tonicos, do mercurio, do soro hormônico e outros; da agua filtrada para evitar infecções intestinaes, do automovel para não se fatigar; dos capotes para não se resfriar, e de todos os cuidados capazes de evitar e corrigir incommodos e males. Entretanto, o sertanejo vive ao desabrigo de todos esses meios de defesa e, relativamente, gosa de melhor saude e é mais *forte.* (COSTA, 2010, p. 159).

Floro Bartolomeu perguntava: "qual a verdadeira causa real da degenerencia physica de um povo, senão a civilização? " (2010, p. 166). Interessante é notar que o líder político de Juazeiro havia se tornado médico na Bahia, berço da medicina legal. De acordo com Schwarcz, a medicina legal praticada na Bahia pretendia pensar nas possibilidades de uma ciência brasileira que estudasse os casos de degeneração racial. Assim, os alcoólatras, os portadores de doenças psiquiátricas, os epiléticos e os criminosos eram vistos como provas de que o darwinismo social estaria correto em seus pressupostos. A existência de tais exemplares alertava para a "imperfeição da hereditariedade mista". (SCHWARCZ, 2011, p. 211).

Floro Bartolomeu da Costa contrariava sua própria escola médica ao afirmar que os sertanejos mestiços eram, na verdade, mais evoluídos, mais fortes e mais adaptados ao meio que os habitantes do litoral. Chegou, inclusive, a criticar um professor que tivera na Faculdade de Medicina da Bahia. De acordo com o *Dr. Floro*, tal professor defendia que "o brasileiro é uma raça degenerada porque teve origem no maroto ladrão, assassino e peralta e no negro que é raça que não está sujeita ao progresso". (COSTA, 2010, p. 168). Floro Bartolomeu afirmava o contrário: que o sertanejo do Nordeste, definitivamente, não era um degenerado, mas uma raça forte.

O Dr. Floro não era o único a ter um pensamento heterodoxo em relação às especificidades de Juazeiro. De acordo com Manoel Dinis, Padre Cícero não curava indivíduos considerados loucos, mas simplesmente os livrava da maconha, que era a verdadeira causa dos delírios comumente associados a transtornos mentais. O advogado afirmou:

> […] muitas pessoas, mesmo das menos simpáticas, pensavam que certos tipos, particularmente preto ou bem trigueiro, eram realmente doidos ou malucos, conduzidos, furiosos, à presença do Patriarca, para curá-los. Nem por sonho. […] Quase todos esses tipos eram apenas liambados e nada mais. (DINIS, 2011, p. 195)

Assim, o problema deixava de ser genético e passava a ser cultural, mas a culpa continuou recaindo sobre mestiços e negros, pois a liamba "é cultivada por alguns indivíduos de origem africana" (DINIS, 2011, p. 196), que também seriam conhecidos por seu fanatismo. Para M. Dinis, era comum encontrar em Juazeiro "negros e cafusos evidentemente aliambados" (DINIS, 2011, p. 197), que podiam parecer loucos, mas não eram. Muitos deles, segundo o autor, faziam uso da erva em cultos de matriz africana. A existência desses cultos era negada por Floro Bartolomeu, que via tais manifestações religiosas como "remedios problematicos para o espírito". Ao citar ocultistas, cartomantes, adivinhos, "candomblés, macumbas ou cangerês", o aliado de Padre Cícero explicava que tais cultos "não se encontram em Joazeiro, porque lá não existe esta casta de gente". (COSTA, 2010, p. 141). Dinis, por sua vez, chegou a fazer declarações violentamente racistas ao discorrer sobre doenças mentais e o uso de drogas em Juazeiro:

> [...] não inventamos *bicho de sete cabeças* quando nos referimos ao perigoso uso da liamba que é um verdadeiro presente de grego que os escravos africanos trouxeram-nos da África para, pérfida e sutilmente se vingarem de seus senhores, degradando-os, a ponto de ficarem inferiores aos próprios africanos. Infelizmente os nossos Governadores do Norte e do Nordeste onde há os mais perigosos centros de cultura e uso da liamba ainda não criaram serviço especial de polícia preventiva contra *entorpecente tão perigoso, que concorre não só para achinesar um povo, como para africanizar, que é muito pior.* " (DINIS, 2011, p. 194, grifo nosso)

O advogado juazeirense, ao combater o uso da maconha, estabelecia também uma hierarquia racial em que orientais e africanos eram considerados elementos de degeneração. É possível notar, portanto, que não somete os médicos das capitais, mas também os representantes da cultura letrada do interior defendiam as teorias raciais e afirmavam o perigo de "degeneração" existente em Juazeiro. A elite da cidade ao lado, Crato, também tinha suas teorias sobre raça, comportamento e religião. Segundo Irineu Pinheiro[8],

> Em todo o Cariri eram as classes inferiores compostas de elementos ignorantes, analfabéticos, em que predominavam os *cabras*, mestiços do negro e do branco ou originários do cruzamento dessas duas raças com o elemento indígena. Eram os *cabras*, em geral, rixosos, turbulentos. (PINHEIRO, 2011, p. 31)

[8] Irineu Nogueira Pinheiro foi um médico e intelectual cratense que nasceu em 1831. Fundou um jornal, o "Correio do Crato", e foi colaborador de muitos outros. Seu primeiro livro "O Joaseiro do Padre Cícero e a Revolução de 1914" foi publicado em 1938, no Rio de Janeiro, pelos Irmãos Pongetti.

Pinheiro justificava a presença de criminosos e cangaceiros através de uma explicação supostamente genética. O cruzamento de brancos, negros e indígenas seria o elemento explicativo do caráter violento dos habitantes locais. O ápice de tais determinismos e descrições pejorativas de negros e mestiços pode ser encontrado em *Joazeiro do Cariry*, de Alencar Peixoto[9]. No livro, a Beata Maria de Araújo é representada da seguinte maneira:

> – A mulher de que falamos, se, como me dizes, e eu creio, é um produto, um cruzamento das *duas raças mais detestáveis*, não pode deixar de ser, em todos os sentidos, uma hibridez horrível.
> – De fato, amigo, e tão horrível como talvez não imagineis. […] Maria de Araújo deve orçar hoje pelos seus cinquenta anos, é de estatura regular; brunduzia, triste, vagarosa, estanguida, essencialmente caquética, porque tem ela ascendente de caquéticos ou tuberculosos. (PEIXOTO, 2011, p. 41-42, grifo nosso)

Peixoto prossegue sua descrição, concluindo que "a pintura é por demais mesquinha, apagada e fria em face do original. " (PEIXOTO, 2011, p. 42). Tais pensamentos acerca das especificidades raciais da população criaram uma tradição de preconceitos que iria se cristalizar nas imagens acerca de Juazeiro e, por vezes, determinar prognósticos que envolvem a extinção futura da cidade e de seus habitantes. As vozes dissonantes defendiam, por vezes, a miscigenação, mas continuavam encarando a presença negra na cidade de Juazeiro como um problema. Os cultos de matriz africana foram continuamente rechaçados durante esse período.

CONCLUSÕES

É sabido que a cidade de Juazeiro foi descrita inúmeras vezes como um reduto de pobres, doentes, ignorantes, fanáticos e cangaceiros. O caráter agregador da figura de Padre Cícero, que acolhia e auxiliava os devotos vindos de diversas cidades do Nordeste, era frequentemente criticado pelas elites letradas da região e das capitais. Afirmava-se que a miscigenação iria levar enfermidades e degeneração à população local. Além disso, era

[9] O padre Joaquim de Alencar Peixoto defendeu veementemente o milagre de Juazeiro, permanecendo como aliado de Padre Cícero por bastante tempo, mesmo diante das pressões da Igreja para que se retratasse e negasse o aspecto miraculoso dos fenômenos. Foi também redator de *O Rebate*, primeiro jornal juazeirense, e grande companheiro de Floro Bartolomeu nas lutas pela independência do povoado. Tornou-se inimigo de Padre Cícero após a independência do município, quando teve seus planos de governar a cidade frustrados. Lançou em 1913 o livro intitulado "*Joazeiro do Cariry*, em que afirmava ser Juazeiro um "desgraçado recanto do sul do Ceará" (2011, p. 48).

comum que fosse promovida a ideia de que homens pobres, negros e mestiços, eram necessariamente doentes e criminosos.

Seria relevante, para a pesquisa, conhecer as narrativas dos sujeitos que migraram para Juazeiro – principalmente alagoanos, maranhenses e pernambucanos – e que se constituíram como temas de tais discursos. Infelizmente, as fontes elencadas até o momento só deram a conhecer os aspectos perniciosos das tais teorias raciais que grassaram no período, não permitindo apreender a percepção dos devotos e não-devotos acerca das perseguições religiosas, culturais e raciais perpetradas pelos intelectuais locais contra a população negra da cidade de Juazeiro nas décadas de 1920, 1930 e 1940.

REFERÊNCIAS

COSTA, Floro Bartolomeu da. **Juazeiro e o Padre Cícero:** Depoimento para a História. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

DINIS, Manoel. **Mistérios do Joazeiro.** Fortaleza: IMEPH, 2011.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **Juazeiro do Padre Cícero.** 3ª Edição São Paulo: Melhoramentos, [1926].

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **Testes ABC**: para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

LOWY, Ilana. "Representação e intervenção em saúde pública: vírus, mosquitos e especialistas da Fundação Rockefeller no Brasil". In: **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro , v. 5, n. 3, Feb. 1999 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59701999000100006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 07 Nov. 2013. http://dx.doi.org/10.1590/S0104-59701999000100006.

PEIXOTO, Joaquim Marques Alencar. **Joaseiro do Cariry**. Fortaleza: IMEPH, 2011.

PINHEIRO, Irineu. **O Joaseiro do Padre Cícero e a Revolução de 1914.** Fortaleza: IMPEH, 2011.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças:** cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1970-1930. São Paulo, Companhia das Letras, 1993.

MULHER QUILOMBOLA: RESISTÊNCIA E PROTAGONISMO

Ana Waleska de Souza Rodrigues
Risomar Alves Santos

RESUMO

A luta das mulheres por reconhecimento social no Brasil já perpassa gerações. Apesar de toda adversidade e repressão sofrida, as mulheres têm a cada dia ocupado posições de liderança em espaços sociais e políticos. E mesmo com toda violência sofrida, elas tem mostrado o seu empoderamento. Este artigo discute o papel que as mulheres quilombolas têm desempenhado em suas comunidades, nos movimentos negros e nas lutas por reconhecimento. Tomarão por base estudos teóricos de (LEITE, 2000); (MUNANGA,1995); (SALES 2007); (REICHMANN,1995), entre outros que tratem de gênero e quilombolas no Brasil, A metodologia utilizará entrevistas com mulheres quilombolas. Os resultados apontarão a atual liderança de mulheres quilombolas.

Palavras-chave: Palavras-chave. Quilombolas. Resistência. Gênero.

O FEMINISMO RADICAL E O MOVIMENTO NEGRO EXTREMISTA NA ERA DA GLOBALIZAÇÃO

Antonio Bezerra Leite Junior
Anna Érika Ferreira Lima

RESUMO

O ano de 2016 está sendo marcado pela extrema força que os movimentos sociais estão ganhando devido à situação política atual do Brasil e do mundo. O feminismo e o movimento negro veem-se mostrando cada vez mais presente no cenário social, e assim, devido ao tamanho que se transformaram, foram criadas vertentes ideológicas dentro dos próprios movimentos: o feminismo radical (REDFEM) e o movimento negro extremista. A pesquisa consiste nas ideologias e vertentes desses dois movimentos, mostrando seus prós e contras. Entre as vertentes que serão estudadas, estão à exclusão das mulheres trans no feminismo radical e a acusação maciça de apropriação cultural pelo movimento negro extremista. A pesquisa é embasada na obra, Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire. Era da globalização consiste em mostrar que, no século XXI, certas vertentes não se encaixam mais, como a acusação de apropriação cultural.

Palavras-chave: Movimento Social. Feminismo Radical. Negro. Extremista.

NÚCLEO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS E INDÍGENAS (NEABI)

Antonio Bezerra Leite Junior
Layanne Alencar de Lima e Silva
Francisca Manerlene Ferreira do Nascimento
Anna Érika Ferreira Lima

RESUMO

O Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro e Indígenas (NEABI) foi implantado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE - Campus Baturité no dia 14 de setembro de 2014, com objetivo de trabalhar com ações afirmativas voltadas para as temáticas negra e indígena no maciço de Baturité. Coordenado pela professora Anna Erika Ferreira Lima, com 18 bolsistas atuantes, a perspectiva do Núcleo vai além de projetos de extensão, pois este visualiza a igualdade e as lutas sociais em geral, motivando ações não somente externamente, mas também dentro da instituição ao qual se localiza, com cursos como o de informática e de Cultura Alimentar. Atualmente o NEABI trabalha com a comunidade Quilombola na serra do Evaristo e com os índios Kanindé em Aratuba. Os projetos desenvolvidos são de pesquisa com as Plantas Alimentícias Não Convencionais (PANC) na comunidade indígena Kanindé, de extensão com a Cartografia Social e modulo como de reaproveitamento integral de alimentos, empreendedorismo, higiene e segurança de alimentos, dentre outros. Atuando em várias áreas de conhecimento, como a gestão ambiental, a gastronomia e a geografia, o NEABI promove o reconhecimento das culturas negra e indígena e sua valorização.

Palavras-chave: Neabi. Indígenas. Afro-Brasileiros. Kanindé. Quilombola.

A MUSICALIDADE PRESENTE NA CAPOEIRA COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO DE BASE AFRICANA NO FORTALECIMENTO DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/03

Antonio Flávio Maciel de Souza Junior[1]
Samuel Morais Silva[2]

INTRODUÇÃO

A elaboração deste trabalho, que tem como tema a Capoeira, foi motivada pelas vivências realizadas em sala de aula, na componente curricular (disciplina) "Fundamentos filosóficos e Práticos da capoeira", ministrada no curso de pedagogia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro Brasileira – Unilab. O curso de pedagogia dessa universidade tem um currículo diferenciado e emerge segundo o Plano Pedagógico Curricular do curso (2014) com a missão de formar profissionais pautados pelo compromisso de respeitar, valorizar e disseminar os valores e princípios da cultura africana e afro-brasileira.

Na grade curricular, encontram-se disciplinas que trabalham diretamente com a filosofia africana, bem como sua ancestralidade e a implementação da Lei Federal de N°10.639/2003, que tem como objetivo a obrigatoriedade do ensino da cultura africana e afro brasileira nas escolas públicas e privadas do nosso país.

> Podemos dizer que o sistema racista é uma das expressões do sistema social hegemônico, logo o seu entendimento e a sua superação devem participar da renovação das disciplinas. Concretamente as disciplinas precisam assegurar no cotidiano da UNILAB a materialização da Lei 10.639 e igualmente dos currículos expandidos pelos movimentos sociais africanos, brasileiros e afrodiaspóricos de modo geral. As disciplinas históricas participam de modo privilegiado desse processo epistemológico de renovação considerando nas suas formulações e reformulações o entendimento do sistema racista e (neo) colonial, isto é, assim elas contemplam a compreensão da realidade concreta do racismo, a saber, as desigualdades ocupacionais, locacionais, educacionais, institucionais e jurídicas, decorrentes dessa problemática estrutural. (PPC, Pedagogia , 2014, p.35)

O objetivo da componente curricular foi estabelecer uma conexão entre teoria e prática, apresentado para os discentes a importância da capoeira no ensino e

[1] Licenciatura em Pedagogia, bolsista do projeto de extensão Afrodita, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB.
[2] Mestrando em Educação, Universidade Federal do Ceará – UFC

aprendizagem, principalmente na educação básica. Desta forma, pretende-se com esse trabalho, apresentar a musicalidade presente na capoeira como estratégia pedagógica no fortalecimento do trabalho docente no que diz respeito à valorização da cosmovisão africana e as africanidades presentes no jeito de ser e viver do povo afro-brasileiro, no caso desse estudo, a capoeira.

Para a realização desse trabalho, a metodologia aplicada foi o estudo bibliográfico, se apropriando de leituras realizadas, a partir de autores como (MUNANGA; 2006; GOMES; 2012) e documental, no que consiste o estudo do Projeto Politico Pedagógico do curso de Pedagogia. Portanto, a componente curricular nos possibilitou perceber a riqueza de conhecimento presente na capoeira e as suas contribuições significativas para o campo educacional, no que concerne o reconhecimento das africanidades no cotidiano do povo brasileiro e possibilidade de transposição didática para a implementação da Lei 10.639/03.

DESCOLONIZAÇÃO DO CURRÍCULO E A INSERÇÃO DA CAPOEIRA NA PRÁTICA EDUCATIVA

A diversidade cultural existente no nosso país hoje é riquíssima, isso se deve as grandes contribuições dos/as negros/as africanos/as e seus/as descendentes. Nessa perspectiva, podemos compreender que existem notáveis contribuições dos negros (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 120), na arte visual, na música, na arquitetura, culinária, no campo da religiosidade, na linguagem, danças e expressões diversas de arte e cultura. Portanto, é de fundamental importância destacar que as diversas manifestações culturais estejam pressentes, nas escolas e que tenha um envolvimento das instituições escolares, a fim de contribuir com a formação dos/as discentes. Embora ainda existam muitas dificuldades encontradas na escola, em relação a pratica docente ao tratar de temáticas sobre educação étnico-raciais, pela falta de conhecimento por parte de alguns educadores, pois fazem parte de um sistema que valoriza conhecimentos de base eurocêntrica.

> A escola tem papel fundamental no processo de formação do ser humano e deve atuar no sentido de corrigir atitudes discriminatórias contra o povo negro, bem como desenvolver ações de valorização do legado africano presente na nossa vida. Parte da dificuldade no trabalho com essa temática vem do desconhecimento da historia africana e de negros brasileiros. Temos uma educação de base eurocêntrica, que desconsidera a participação do povo negro e indígena na construção da nossa sociedade. (NUNES, MASULLO,

2015, p.189)

As manifestações artísticas da cultura brasileira, segundo (FARIAS, 2011,p.71), há muito vem sendo pesquisada e discutida, em diferentes áreas do conhecimento, entre elas: a educação, a antropologia, sociologia, filosofia, as artes, a linguística e a história. Nesse sentido, pode-se compreender que nas últimas décadas um crescente e significativo número de estudos em diversos âmbitos da sociedade, vem sendo realizado. Estes estudos partem das temáticas que englobam tais manifestações e podem ser trabalhadas de forma interdisciplinar em sala de aula.

Para a pesquisadora Nilma Lino Gomes (2012, p.99), "Vivemos um momento ímpar no campo do conhecimento". Para ela, esse momento impar se encontra nas ciências humanas e sociais, ou seja, as contribuições que os pesquisadores dessa área estão realizando para o campo educacional. Um desses momentos relevantes para a construção dessa educação antirracista, foi o processo de implementação da Lei Federal 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares.

> Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciamos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos. (GOMES, 2012, p.102)

Partindo do pensamento da autora, que nos faz refletir sobre a ideia de que deve haver a reformulação desses currículos da educação básica e formar professores /as para que possam trabalhar as questões sociais, desigualdades e diversidade cultural, pode-se compreender a importância do currículo do curso de pedagogia da Unilab. Desse modo podemos considerar que algumas mudanças já estão ocorrendo, que as culturas consideradas negadas e silenciadas nos currículos estão cada vez mais tomando espaço, nesses últimos anos.

A escola como espaço para reflexão e formação cidadã, deve inserir no seu currículo temáticas que possibilitem trabalhar com as culturas africanas e afro brasileira, discutir com os docentes, funcionários e discentes as varias formas de pensar a importância do reconhecimento cultural para a formação de cidadãos críticos, que possam romper com o preconceito e o racismo, respeitando as diversas manifestações

culturais. E que de fato essas temáticas e debates, possam está presente no dia-a-dia da escola o ano todo, como luta, quebras paradigmáticas e reconhecimento cultural.

> O projeto político pedagógico da escola deve conter a preocupação com o cumprimento da lei ao longo de todo o ano letivo. Sua aplicação deve acontecer em seu cotidiano, nos diferentes níveis e modalidades de ensino (...) (CARNEIRO; SILVA, G.; SILVA, R. *apud*, SILVA E PETIT, 2014, p. 249)

É nesse contexto histórico, político, social e cultural (GOMES, 2011, p.110) que os negros e as negras, brasileiros/as constroem sua identidade e tentam romper com a invisibilidade que lhe foi imposta ao longo da história. Nessa perspectiva muitas escolas vêm trabalhando e discutindo, embora, ainda com muita dificuldade, temáticas que abordam a cultura africana e afro brasileira.

Dentro desse leque cultural, podemos buscar na Capoeira a possibilidade de transposições didáticas para o fortalecimento da implementação da Lei 10.639/03 e a educação das relações étnico-raciais nas escolas, utilizando os vários elementos que a compõe, dentre eles destacamos a música, o corpo, a riqueza de movimentos, sua filosofia, ensinamentos cultural, de vida, etc. Nesse sentido percebemos a importância da valorização dessa manifestação cultural como forma didática dentro dos espaços educativos, principalmente nas escolas.

Conhecer a capoeira a partir das inúmeras pesquisas e nos seus mais variados aspectos: dança e arte, defesa pessoal, desporto, lazer, luta, educação, filosofia de vida é uma forma de divulgar, difundir, é uma das maneiras de ensinar e valorizar a culturas que por muito tempo foram negadas e silenciadas.

> A prática da capoeira não se restringe a mais uma atividade física dentro da escola, somos necessariamente levados a debater o seu teor político, socializador e promotor da igualdade racial, na medida em que promove a integração dos sujeitos numa perspectiva homogenia e harmoniosa consigo e com o próximo. (BOMFIM, 2010 p.02)

Sendo a capoeira considerada como fruto das práticas culturais, que advém de referenciais dos negros e de trocas simbólicas fortemente marcadas pelas condições de vida desumanas as quais os negros/as foram submetidas no Brasil, compreende-se que está pratica possui grande historicidade e carrega consigo muitos conhecimentos.

A CAPOEIRA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DAS AFRICANIDADES E VALORIZAÇÃO DA COSMOVISÃO AFRICANA

Embora tenha uma lei que torne obrigatório o ensino da cultura africana e afro-

brasileira em todos os estabelecimentos de ensino, vale lembrar que muitos educadores/as foram vitimas nas suas formações, da negação dos estudos da cultura de matriz africana e todo seu legado pedagógico cultural. Isso se deve ao modelo de ensino estabelecido como único nas escolas ainda hoje, ou seja, um modelo eurocêntrico como visto anteriormente.

Dentro desse cenário que se encontra o debate sobre as relações étnico-raciais e as contribuições dos ensinamentos da cultura africana e afro brasileira, por meio da lei federal 10.639/03, podemos encontrar na Capoeira, que é uma manifestação cultural riquíssima em conteúdo e em filosofia, recursos didáticos para potencializar e intensificar esses debates dentro e fora do ambiente escolar, principalmente nos elementos que há compõe.

Para Sandra PETIT, (2015, p. 99) a capoeira "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", nesse sentido ela se mostra como uma importante ferramenta pedagógica.

O conceito de africanidade pode ser entendido a partir da reflexão proposta por Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, que afirma que a expressão africanidades

> (...) refere-se às raízes da cultura brasileira que têm 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. (SILVA, 2003, p.26)

E Petit (2015, p.138), complementa afirmando que,

> As africanidades são capazes de nos reportar aos valores ancestrais e afetam a vida de todos os brasileiros, pois estão entranhadas nas praticas e nos valores religiosos, culinários, culturais, de organização familiar. Relatam a criatividade e a capacidade de reelaboração cultural de africana e africanos e seus descendentes.

Nesse sentido, as africanidades estão representadas em todos os lugares, símbolos e ações que nos conectam com a cultura africana e afro-brasileira, bem como a mãe África. Nessa perspectiva, devemos notar que dentro desse contexto de africanidades, existem muitas possibilidades pedagógicas e didáticas que podem contribuir com o trabalho docente. A capoeira é uma delas, pois possibilita a pratica docente em sala de aula, partindo do estudo da historicidade, do corpo, da oralidade, musicalidade, e de tantos outros elementos.

Pode-se buscar na música cantada e tocada nas rodas de capoeira, uma

alternativa pedagógica, lúdica e com grandes conteúdos para ser 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 utilização das músicas e cantigas usadas nas rodas de capoeira se mostra como uma metodologia de aplicabilidade da lei 10.639/03 e o estudo da educação étnico racial. Essas músicas se apresentam como ponto de partida na compreensão da cosmovisão afro-brasileira e reconhecimento da cultura africana e Afro-brasileira presente no cotidiano dos alunos, que muitas vezes nem são percebidas.

É importante destacar que ao trabalhar a capoeira não só de forma esportiva e de arte marcial de luta, mas de maneira cultural e artística no campo educacional, os discentes podem usar sua imaginação e produzir instrumentos com material de sucata, criar panfletos, folders e demais materiais de uso pedagógico, para apresentar a comunidade escolar e local a importância da capoeira para a compressão da identidade nacional.

As letras desses cantos podem ser uma importante fonte de pesquisa em sala de aula, para conhecer a história e as raízes das populações negras, visto que segundo (SANTOS e BATISTA, 2011, p.31) “a música apresenta varias aberturas, estas que são amplamente presentes em nosso cotidiano tanto na dimensão pessoal quanto na dimensão grupal”.

Para que isso possa se desenvolver de fato, é necessário que o professor esteja preparado de forma a contribuir com a construção de um conhecimento sobre as temáticas que englobam o uso da capoeira em sala de aula. E assim desenvolver um trabalho que possa contribuir para a formação intelectual e pessoal dos discentes, no que consiste ao respeito com relação à diversidade cultural de matriz africana.

Contudo, é preciso que as secretarias municipais de educação, ofereçam formação aos professores, para que os mesmos possam debater sobre o uso da capoeira e toda a sua filosofia dentro da sala de aula. Que o docente seja autônomo e consiga despertar nos discentes a vontade de aprender e conhecer a capoeira, não apenas nos seus aspectos de jogo e luta, mas todo o conhecimento que ela carrega.

CONCLUSÃO

A partir do estudo realizado, pode-se concluir que a capoeira é um forte

marcador das africanidades presentes no jeito de ser e viver do povo brasileiro, rica de movimentos, cultura e bastante difundida em nossa sociedade. Contudo, precisa ser mais valorizada pela sua importância como forma cultural, arte, luta, lazer, filosofia de vida, na musicalidade e principalmente de forma educativa para o fortalecimento da implementação da Lei 10.639/03 e valorização da cosmovisão africana nos sistemas de ensino. Nesse contexto, é de fundamental importância, reconhecer na pratica docente a Capoeira e sua utilização de forma interdisciplinar e lúdica nos ambientes educacionais como possibilidades de transposições didáticas para educação das relações étnico-raciais.

REFERÊNCIAS

BOMFIM. Genilson César Soares. A prática da capoeira na educação física e sua contribuição para a aplicação da lei 10.639 no ambiente escolar: a capoeira como meio de inclusão social e da cidadania. 2010. Disponivel :<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conece/3conece/paper/view/2379/975.> Acesso em : 14 de abril de 2016

GOMES. Nilma Lino. Relação Étnico – Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. Currículo sem Fronteiras. V.12.N.1.pp.98-109. Jan/Abr, 2012. Disponivel em<http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20curriculo.pdf> . Acesso em 18 de abril de 2016.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. Para entender o Negro no Brasil de Hoje: história, realidades, problemas e caminhos. São Paulo: Global/ Ação Educativa, 2006.

NUNES, Cícera. MASULL, Alessandra. Contribuições da cultura africana e afrodescendente á escola: Reflexões a partir da dança do coco. In: Memorias de Baobá II. Imprece. Fortaleza, 2015.

Plano Político Curricular Pedagogia Unilab. 2014

PETIT. Sandra Haydée. Apresentando o Corpo – dança afroancestral, um conceito gingado. In: 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.

SANTOS, Ana Katia Alves dos. BATISTA, Hildonice de Souza. Mediação curricular dos (as) coordenadores (as) pedagógicos (as) junto aos educadores em música. In: SANTOS, Ana Katia Alves dos; A música na educação básica: Material de apoio à implementação da lei 11.769/08. Salvador: UFBA, 2011, p. 27-33.

SILVA, Geranilde Costa e. PETIT, Sandra Haydée. Uma experiência de formação de professor@s de áreas quilombolas por meio da Pret@gogia. DOI: 10.5212/MuitasVozes.v.3i1.0014.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Africanidades: como valorizar as raízes afras nas propostas pedagógicas. Revista do Professor, Porto Alegre, 19 (73): 26-30, jan./mar. 2003.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA IMAGEM DA MULHER NEGRA: HIPERSSEXUALIZAÇÃO

Brennda Martinelli Pinho Silva[1]
Isaura Caroline Abrantes Silva[2]
Lêvy Monteiro Teles[3]
Lorrana Caliope Castelo Branco Mourão[4]

INTRODUÇÃO

O papel de ser submisso e objetificado vêm sendo remetido culturalmente ao gênero feminino. As construções sociais de gênero, atravessadas pelas étnicas, corporificaram uma representação peculiar da mulher negra. Constituído a partir de uma representação social estratificada e hierarquizada, o estereótipo de objetificação, submissão e principalmente, da hiperssexualização da mulher negra destacou-se em território brasileiro a partir das ideologias presentes desde o período escravocrata. A mercantilização da vida negra se perpetuou por entre os ideais civilizatórios e moralizantes, contribuindo para a docilização não somente da faceta corpórea, mas da expressividade afro-brasileira. (PAIXÃO; GOMES, 2008)

A presente pesquisa busca refletir sobre as representações sociais de hiperssexualização acerca do corpo da mulher negra. Para tanto, foi analisado um espaço histórico-temporal referente às construções sócio-culturais pautadas na etnia negra brasileira, ressaltando os papeis sociais da mulher negra e a vinculação de seu corpo a uma exacerbada sexualidade desde o período do Brasil Colônia, a fim de compreender como isso estrutura e atravessa as relações sociais construídas atualmente.

Para atender aos objetivos deste estudo, a metodologia deste trabalho constitui-se enquanto uma pesquisa qualitativa a partir de uma revisão bibliográfica. Conforme Flick (2009), a pesquisa qualitativa tem por escopo ultrapassar a visão de pesquisa não quantitativa, em que uma das características primordiais se pauta na investigação dos fenômenos sociais, abdicando de contextos laboratoriais,

[1]Brennda Martinelli Pinho Silva, graduação em andamento em Psicologia, Centro Universitário Doutor Leão Sampaio, brenndamartinelli@live.com, Crato, Ceará, Brasil.
[2]Isaura Caroline Abrantes Silva, graduação em andamento em Psicologia, Centro Universitário Doutor Leão Sampaio, icarolineabrantes@hotmail.com, Ceará, Brasil
[3] Levy Monteiro Teles, graduação em andamento em Direito, Faculdade Paraíso, levymteles@outlook.com, Ceará, Brasil.
[4]Lorrana Caliope Castelo Branco Mourão, Mestra e Doutoranda em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará, professora do Centro Universitário Doutor Leão Sampaio (UNILEÃO), loccbm@gmail.com, Ceará, Brasil.

apresentando diversas facetas metodológicas como análise de experiências, exame de interações sociais e registro dessas e a investigação de documentos que sejam congruentes à inter-relação cotidiana. Enquanto uma forma de abordar a pesquisa qualitativa, a revisão bibliográfica, segundo Oliveira (2010), é um estudo formado por meio da análise de documentos científicos como através de artigos, livros e ensaios críticos. A partir do contato com tudo o que foi publicado acerca da temática pesquisada, o pesquisador tem a possibilidade de analisar o tema a partir de outras perspectivas e, dessa forma, chegar a novas conclusões.

Para o desenvolvimento desta pesquisa se utilizou das seguintes plataformas de dados: BVS (Biblioteca Virtual em Saúde), CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior) e SCIELO (Scientific Eletronic Library Online). Conforme o tema pretendido a ser estudado, usamos os descritores "hiperssexualização" que apresentou 28 documentos, "representação social" contando com 394.617 arquivos e "mulher negra" com 8.635 resultados. Os critérios de exclusão foram pautados em artigos científicos e dissertações de mestrado não condizentes com o referencial teórico do qual se busca, em que se compreende uma ligação entre a afrodescendência e a intersecção com o recorte de gênero feminino. Em suma, foram dois os critérios utilizados para descartar os trabalhos que não serão abordados ao longo deste artigo: trabalhos que se vinculem mais as ciências naturais, tais como pesquisas epidemiológicas e os textos que não se referiam exatamente da representação social da etnia negra.

Abordar a problemática do gênero de forma comparada com a análise de realidades marcadas pela hierarquização da raça possibilita a abertura de canais de diálogos que articulem a problematização de diversas formas de reprodução da dominação e da exclusão social. Essa articulação mostra-se como uma forma de ampliar e abranger a complexidade das desigualdades sociais e, por consequência, garantir uma análise que dialogue com a multiplicidade e singularidade de diversas realidades. A relevância social deste trabalho apresenta-se como uma possibilidade de ultrapassar as barreiras dos discursos dicotômicos e unilaterais. Reforça-se também que, apesar de terem adquirido mais visibilidade dentro dos movimentos de luta social, com os grupos focados especificamente aos direitos das mulheres negras, o espaço aberto à discussão sobre sua identidade é pequena, tanto midiática, como academicamente.

Nesse sentido, se faz importante discorrer sobre as questões importantes na formação da identidade das mulheres negras brasileiras. Para atingir tal objetivo, trataremos

primeiramente do processo de construção social e histórica da formação de um estereotipo a partir do período escravocrata em que todas as mulheres negras seriam virtuosamente dispostas a sexualidade e a reprodução. Após isso, o segundo subtópico retrata as representações sociais contemporâneas firmadas por meio das condições históricas impostas sobre o corpo feminino negro.

A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA SOBRE A HABILIDADE SEXUAL-REPRODUTIVA DA MULHER NEGRA

No Brasil colonial os escravos sempre foram posicionados à margem da sociedade. Tratados como mercadorias, serviam apenas como moeda de troca e força de trabalho, de forma que sequer eram tidos como humanos ou como seres merecedores de qualquer tipo de dignidade. A carência de humanização era o pressuposto mediante o qual os negros eram submetidos, constituindo fundamentação para instituir a escravidão. As condições fenotípicas entrelaçadas ao estigma assemelharam a população negra a objetos, coisas e animais, que deveriam ser de posse dos que eram considerados humanos (NOGUEIRA, 1999).

Ao que diz respeito à escrava, a situação era ainda mais devastadora posto que além de servir nas lavouras, coletar esmolas para a Igreja e ainda realizar diversas atividades na casa grande, eram constantemente vítimas de abuso sexual pelos seus senhores brancos. Nogueira (1999, p. 44) aponta que "seu corpo, historicamente destituído de sua condição humana, coisificado, alimentava toda sorte de perversidade sexual que tinham seus senhores".

Nesse sentido, as negras escravas com "feições mais suaves" eram desejadas pelos seus senhores e, ao passo que satisfaziam seus desejos sexuais, também eram repudiadas por eles, uma vez que constituíam imagens rejeitadas por serem considerados seres desprezíveis, dotadas de uma sexualidade sem controle. Enquanto mercadorias, às negras era imposto um lugar que não era possível expressar qualquer traço de sua feminilidade. Servindo apenas como uma máquina reprodutiva, não podiam construir laços afetivos (NOGUEIRA, 1999).

Conforme Schaun e Schwartz (2008), após a chegada da população africana, mulheres negras foram obrigatoriamente destinadas a serem “amas de cama” dos seus donos, ou seja, dos seus senhores, e em troca disso haveria uma atenuação em suas atividades. As funções atribuídas dos senhores a essas se destinavam a gerar filhos, visando aumentar a

produção nos campos através do aumento da mão de obra escrava, sendo vinculadas a sexualidade e a vulgaridade. Sobre as consequências trazidas dessa relação senhor-escrava em suas esposas, se acentua que:

> As "senhoras de engenho", obrigadas a se casar, muitas vezes, por interesse de suas famílias, tinham que aceitar as relações estabelecidas pelos maridos com as mulheres escravas, consideradas "objetos ou ferramentas de trabalho" e não seres humanos. Muitas "senhoras" cometiam violências contra suas escravas por ciúmes, arrancando-lhes os seios, os dentes e mutilando partes do corpo ou acabavam se envolvendo sexualmente com os negros ou peões da fazenda para se satisfazer. (SCHAUN; SCHWARTZ, 2008, p.2)

Segundo Gilliam (1997) o papel da mulher negra e sua representação no Brasil Colônia são negados como parte fundamental para a constituição da cultura brasileira. A erotização do corpo das mulheres é característica das relações estabelecidas no tocante ao corpo da negra, trazendo como consequência a disparidade entre homens e mulheres no que diz respeito à sexualidade e a violência sexual sofrida por estas pelos seus senhores no período da escravidão, na qual foi camuflada sob a face de um romance. Dessa forma, o lugar da negritude feminina explicitado, está implicado diretamente da grande repercussão histórico-social desses estereótipos, sendo fator estruturante das hierarquias presentes na díade gênero-raça.

IMPLICAÇÕES DAS CONDIÇÕES HISTÓRICAS NA CONSTRUÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS CONTEMPORÂNEAS SOBRE O CORPO DA MULHER NEGRA

Mediante as condições histórias apresentadas como plano de fundo, Nogueira (1999, p. 41) afirma: "o corpo da mulher negra implica, *a priori*, pensarmos o corpo enquanto signo, como um ente que reproduz uma estrutura social de forma a dar-lhe um sentido particular, que certamente irá variar de acordo com os mais diferentes sistemas sociais". Dessa forma, compreender as representações sociais designadas ao corpo negro feminino, significa entender as determinações sociais, históricas e culturais que estão imbricadas nessa construção.

Nogueira (1999) compreende o funcionamento social do corpo como depositário de marcas trazidas pelos valores e padrões sociais a partir dos valores e sentidos delimitados pela sociedade. Na mesma linha de pensamento, para Foucault (2008) o corpo como composto por forças em combate que se encontram, o corpóreo não é limitado em concepções organicistas e

biológicas, sendo um campo em que atua diversos dispositivos. A utilização do corpo como objeto e fonte de disciplina em que o poder pode ser aplicado, podendo provocar manipulação, treinagem, obediência. O corpo não deve ser pensando a priori, por concepções pré-estabelecidas, mas como fenômeno a ser problematizado, como um dispositivo histórico-cultural. O controle através do disciplinar é caracterizado não apenas pela determinação de gestos aos corpos, mas ao contato entre corpo e objeto produzem laços e prisões. Assim, podemos dizer que o corpo da mulher negra é objeto de forças que estão em combate. Este corpo não está reduzido a um organismo, mas, sobretudo, a um campo de saber e de poder que define o que podemos fazer deste corpo, e em quais circunstâncias ele pode ser melhor utilizado. Destarte, pensando com Foucault (1986) importa questionar qual o efeito de se produzir corpos negros submetidos a um ideal hiperssexualizado.

Além disso, a atribuição da mulher negra como diretamente relacionada à falta de pudor sexual, se refere a décadas de exploração corpóreo-subjetivas. Segundo Coutinho (2010, p. 68) "esta imagem da mulher negra lasciva, elemento corruptor da ordem familiar, representada de forma quase animalesca, é um dos maiores estereótipos que acompanham a cultura e imagem dos negros". Essas construções caracterizam-se como forma de interpretação cotidiana da realidade, se materializando como conhecimento prático desenvolvido para dotar os eventos de sentido e construir uma imagem figurativa e simbólica dos fenômenos sociais, se referindo a um objeto ou a alguém, servindo como classificação para uso simbólico e cultural (MOSCOVICI, 2007).

Nesse sentido, as representações sociais que incidem sobre a hiperssexualização da mulher são atravessadas não somente por questões de gênero, mas também raciais. Nesse seguimento, Carneiro (2002) já destacara que a representação de hiperssexualização da mulher fora muito difundida, no período da escravatura, através da oralidade fundamentada na díade sexo-poder entre os senhores e suas escravas e chegou ao meio intelectual através da literatura. Contudo, as possibilidades de disseminação de ideias trazidas com o advento da modernidade, garantiram que essas formas de preconceito e dominação cultural estivessem presentes não somente na literatura, mas também no cinema e televisão. Corroborando com esse pensamento Coutinho (2010, p. 24) pontua que "esse mito da hiperssexualidade tem hoje presença marcante na cultura e imaginário das sociedades ocidentais, fomentado não somente na mídia, mas nos espaços do cotidiano também."

Tais espaços facilitam a construção da visão advinda de outros países sobre as mulatas brasileiras, na qual essas são mulheres dotadas de um corpo escultural feito para

o êxtase sexual e a satisfação de prazer. Segundo Coutinho (2010) a formação da imagem da mulher negra interligada a um objeto sexual perpassa as relações sociais, perpetuando uma ideologia racista produzida também pela mídia, veículo em que esse estereótipo é reforçado frequentemente. No tocante ao estereótipo de "mulata", construído pela mídia, Coutinho (2010, p. 69) afirma que:

> A beleza, pelos padrões brasileiros, está sempre associada à branquitude. A "mulata" apresenta traços brancos que a fazem desejável sexualmente, porém ostentam a imagem de libertinagem sexual relacionada à negritude, tornando-se assim o perfeito objeto sexual dentro do imaginário da brasilidade.

Nessa concepção, assim como as escravas levadas para as casas dos senhores possuíam características considerada das mulheres brancas (traços finos, corpos magros, características sexuais secundárias avantajadas, como os seios), hoje a hiperssexualização da mulher negra repousa sobre as "mulatas". Assim, a partir das contribuições de Coutinho (2010, p. 69), a mulata "é vista como símbolo de sensualidade [...]."

Coutinho (2010), refletindo sobre Collins (1990) e Gilliam e Gilliam (1995), ainda apresenta contribuições para a reflexão sobre outro estereótipo que vai de encontro às atribuições designadas às "mulatas": o da mãe preta. Para essas autoras, em território brasileiro esta "contraposição de imagens serviria a dois propósitos, a imagem da 'mulata' justificaria o assédio e objetificação sexual, assim como a miscigenação, já a 'mãe preta' validaria a escravidão e a posição socioeconômica submissa da mulher negra" (p. 71). Carneiro (2002) reforça afirmando que tais estereótipos configuram a imagem da mulher negra brasileira.

Silva (2000) acredita que o período escravocrata arrastou-se até os dias de hoje no que diz respeito à situação sócio-econômico-ideológica da mulher negra brasileira, visto que, apesar de ser aquela que mais carrega as marcas do sistema injusto em sua área corpórea, ou seja, cotidianamente em sua pele por conta do contexto opressor e racista em que vive, a mulher negra está acostada em um lugar desprivilegiado na escala social. A problemática é materializada quando se observam, de uma forma genérica, os níveis de escolaridade, desemprego, renda e inserção social das afrodescendentes.

O empoderamento feminino desmistifica as cristalizações sociais realizadas pela representação social de uma imagem deturpada da mulher negra. Segundo Moreira (2007), os movimentos sociais corroboram diretamente para efetivar a representação política de mulheres, especialmente a partir da década de 80, período em que o feminismo black

começou a se fortalecer em território brasileiro. Os atos revolucionários ligados a microrrevolução transcendem o reconhecimento de direitos, envolvendo a invenção desses e que concebem as mulheres, o movimento ético de apropriação do próprio corpo, e consequentemente de suas vidas.

CONCLUSÕES

Entendendo que gênero e raça estão na base da formação identitária e política e que se apresentam como fatores estruturantes da sociedade, é possível trabalhar com a reflexão crítica da realidade na produção de conhecimento e na intervenção ético-política, abrigando diversas desproporções sociais que mantém as relações de poder e de saber, que constituem as experiências e produzem as subjetividades dos sujeitos.

Mesmo que em meio a um campo de valorização de relações sociais pautadas na disseminação de um discurso ético falacioso anti-racista trazidos até a pós-modernidade, visualiza-se o impacto subjetivo em que se encontra a população negra, em que a representatividade negra ainda busca se firmar como legítima, enfrentando as situações cotidianas que a reprimem desde a imposição do padrão de beleza até as orientações profissionais submissas e servis designadas como propriamente negras.

As mulheres negras são vilipendiadas cotidianamente ao serem violentadas sexualmente, a desenvoltura da mulata no sistema capitalista vigente deu-se com a coisificação da mesma. Geralmente, os discursos não são vistos como produções de verdade para as engrenagens sociais, incidindo diretamente em uma tendência de domesticação e apropriação dos corpos negros. Os meios de comunicação corroboram para essa visão hiperssexualizada da negritude, uma vez que as mídias televisivas exibem as mulheres conjuntamente a um produto ou marca, relacionando o poder ao consumo e tornando a relação entre o consumidor e o consumido pautado na ótica da mulher como um produto alienável.

Contudo, deve-se ressaltar que essa representação social precisa ser desconstruída por meio de uma contemplação crítica da realidade. Neste processo, a educação (formal ou não formal) pode ser um dispositivo de questionamento sobre as concepções de mulher negra e de corpo. Por outro lado, a educação também pode reforçar os estereótipos trazidos pela mídia e pela própria sociedade. Cabe a nós, enquanto pesquisadores e militantes, trabalhar para que estas concepções sejam colocadas desconstruídas em toda a sociedade, e,

principalmente, no meio educacional. Através disto, podemos refletir sobre essas marcas corpóreas trazidas pelo estigma social, bem como refletir sobre as práticas sociais contemporâneas que reforçam o racismo e as dominações de gênero, como também corroboram para a hiperssexualização da mulher negra. Por fim, deve-se construir um canal de diálogo que possibilite o empoderamento das mesmas, contribuindo para a busca por direitos humanos e a valorização da cultura afro-brasileira.

REFERÊNCIAS

CARNEIRO, S. Gênero e Raça. In: BRUSCHINI, C.; UNBEHAUM, S. *Gênero, Democracia e Sociedade Brasileira*. 34 ed. São Paulo: FCC, 2002. pp. 167-193.

COUTINHO, L. L. *Antônia sou eu, Antônia é você: identidade de mulheres negras na televisão brasileira.* 2010. 189 f. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2010.

FLICK, U. *Qualidade na pesquisa qualitativa.* 1 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. 195 p.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. 35 ed. Rio de Janeiro. Editora Vozes, 2008. 288 p.

_____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

GILLIAM, A. O ataque contra a ação afirmativa nos Estados Unidos: Um Ensaio Para o Brasil. In: *Multiculturalismo E Racismo: Uma Comparação Brasil – Estados Unidos*. Jessé Souza (org), Paralelo 15 editores, Brasília, 1997.

MOREIRA, N.B. *O feminismo negro brasileiro:* um estudo do movimento de mulheres negras no Rio de Janeiro e São Paulo. 2007. 120 f. Dissertação (mestrado) – UNICAMP.

MOSCOVICI, S. *Representações Sociais Investigações em Psicologia Social*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

NOGUEIRA, I. B. O corpo da mulher negra. *Pulsional Revista de Psicanálise*, ano XIII, n. 135, 1999, pp. 40-45.

OLIVEIRA, M. M. de. *Como fazer pesquisa qualitativa?* 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. 232 p.

PAIXÃO, M. GOMES F. História das diferenças e das desigualdades revisitadas: notas sobre gênero, escravidão, raça e pós-emancipação. *Estudos Feministas*, Santa Catarina, v. 16, n. 3, 2008, pp. 949-964.

SCHAUN, A.; SCHWARTZ, R. *O corpo feminino na publicidade*: aspectos históricos e atuais. In: IV ComCult – Cultura da Imagem, GT Imagem e Gêneros, sob o titulo Corpos em Jogo: o feminino na Publicidade. Centro Universitário Belas Artes de São Paulo. (Anais). 2008. pp. 1-11.

SILVA, M. N. O negro no Brasil: um problema de classe ou de raça? *Revista Mediações*, Londrina, v. 5, n.2, 2010. pp. 99-124.

AGENTES DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: MOVIMENTOS SOCIAIS E LUTAS POLÍTICAS DENTRO DO TERRITÓRIO SAGRADO DE MATRIZ-AFRICANA

Carlos André Silva do Vale
Isaura Caroline Abrantes Silva
Moema Alves Macedo
Marcos Teles do Nascimento

INTRODUÇÃO

Os movimentos sociais surgem como estratégias de atuações em massa em prol de descontentamentos coletivos e/ou individuais. Inicialmente podemos olhá-los na lente de ações que promovam à transformação social ou mesmo mantendo o status quo desta (JESUS, 2012).

Refletir sobre os movimentos sociais requer emergirmos na nossa implicação objetiva quanto à construção da materialidade da realidade como essa se dá, bem como nas posições subjetivas que tomamos frente a esses fenômenos coletivos. De forma sobremaneira, deve ser lembrado que nessa inflexão o caráter imperativo de (re)transformar à realidade para um público especifico faz parte das concessões existente entre o grupo e o individuo.

Levando em consideração as concepções interssubjetivas entre o todo e o individual, não há possibilidade de olhá-las separadamente. Isso requer uma visão integral, cósmica entre os microcosmos subjetivos e os imperativos atuantes nos macrocósmicos, pois se constituem ao longo desse agrupamento uma interrelação entre sujeito-mundo, tendo em vista que as experiências singulares assuem diante da sociedade um caráter tempo-espacial: valores, moral, princípios e saberes servem como substrato para uma participação individual no coletivo (ALEXANDER, 1998).

Frente a isso, trazemos como objetivo a discussão sobre os engajamentos sociais e políticos dos terreiros de Candomblé em Juazeiro do Norte tanto da participação coletiva como atitudes individuais nas frentes: LGBTTQI, na criminalização do machismo, intolerância religiosa e racismo. Esse trabalho parte da experiência acadêmica no Programa de Ações Afirmativas do Centro Universitário Leão Sampaio (Unileão) no projeto: Encontros e Encantos: Educação Popular em Saúde com Povos de Terreiro na Cidade de Juazeiro do Norte.

---

[1]Discente em Psicologia pelo Centro Universitário Leão Sampaio.
[1] Discente em Psicologia pelo Centro Universitário Leão Sampaio.
[1] Docente do curso de Psicologia do Centro Universitário Leão Sampaio.

[1] Docente do curso de Psicologia do Centro Universitário Leão Sampaio.

A DIVERSIDADE E O CANDBOMBLÉ

Dentro do cenário sagrado do Candomblé os relatos na experiência trazem que a relação transcendental com o Orixá vem desde a concepção do sujeito. Além disso, o laço espiritual não se consagra apenas no momento da sua transcendência espiritual ou do contato mítico com o Orixá durante sua rotina ritualística, mas também na realidade profana dos outros espaços.

Assim, o candomblé assume para o povo do terreiro uma marca que o insere na ordem metafísica, possibilita a sua ascensão espiritual, restitui a dimensão natural do ser, o compreende nas suas contradições da vida e o direciona para uma vivência comunitária. Nesses aspectos ”(...) o candomblé surge para estes indivíduos como uma alternativa não apenas religiosa, mas também política e social, pois o candomblé é um modo de vida” (OLIVEIRA;SOUZA ; PAULA, 2010).

O campo das sensibilidades marca essa relação mítica com o Orixá, que ocorre dentro e fora do terreiro. Logo, deve-se considerar a interlocução do sagrado e do profano, pois conforme menciona Alves (2014, p.25-26) traz de forma clara a concepção do sagrado como “ nenhum fato, coisa ou gesto, é encontrado com marcas do sagrado[...]. Dentro dos limites do mundo profano tratamos de coisas concretas e visíveis”.

E com base na experiência na extensão onde universidade e comunidade são fontes de saberes. Acreditamos no que propõem Spink e Medrado (1999, p.22) quanto fala da produção dos saberes que ocorrem na relação dialógica entre falantes e ouvintes que interagem mutuamente e a partir disso orientam-se na produção de sentido interpessoal. Essa extensão tem procura se guiar pela dialógica da relação interpessoal.

Com isso, os terreiros não assumem apenas um espaço geográfico delimitado com dimensões materiais, mais um território em transito, “pois esse transitaria do político para o cultural, das fronteiras entre povos aos limites do corpo e ao afeto entre as pessoa” (LIMA; YASUI, 2014, p.597). Em virtude disso apontamos as ações sociais desenvolvidas e articuladas dentro de alguns terreiros de Candomblé em Juazeiro do Norte, que atravessam a dimensão do sagrado, pois são atuantes na construção de uma

realidade democrática.

ATRAVESSAMENTOS NAS RELAÇÕES DE GÊNERO NO TERREIRO

> "O Candomblé é o culto dos Orixás, de origem familiar. É uma das religiões afro-brasileiras praticada em nosso país, provinientes do conhecimento das sacerdotisas africanas que foram trazidas para o novo mundo juntamente com seus orixás/inquices/voduns, sua cultura e seu idioma"(FARIAS, 2009, p.122) .

Mediante a epigrafe acima, destacamos nos tramites das discussões de gênero o papel da mulher, aqui representado pelas " sacerdotisas africanas" dentro do espaço sagrado do Candomblé. A figura da mãe de santo reporta nas memórias dos participantes do projeto aos cuidados maternos, onde a matriarca encaminha seus filhos e filhas de santo para um saber vitalício em uma relação conforme destaca Alves (2012) bio-mítica-espiritual.

Logo esse modelo matriarcal de liderança espiritual rompe com as camadas conservadoras brasileiras que se remontavam ao patriarcado heteronormativo europeu pensado nos moldes burgueses no final do século XVIII. Onde a influência do fundamentalismo religioso perpassou os muros familiares adentrando em espaços públicos, de saúde, educação e em postos de trabalho. O processo de cristianização é histórico e presente nas raízes coloniais brasileiras(VAINFAS;SOUZA,2012).

Assim, o destaque da mulher como liderança religiosa colocando-as com função central das casas religiosas remete-nos a uma questão apontada no projeto: a luta destas por criminalizar ações machistas. Entre as(os) participantes destacam-se ativistas dos movimentos feministas da região, coordenadoras dos Conselhos Municipais da Mulher, bem como filhos e filhas de santo que integram a rede de cuidados a mulher aqui no Cariri.

Outro campo de atuação diz respeito o combate a homofobia, lesbofobia e transfobia. A concepção de Fry e McRee (1985, p.11) que há uma" serie de expectativas a respeito do comportamento considerado apropriado aos homens e mulheres de acordo com sua posição social" exigiu se pensar tanto nas ações preconceituosas fora do terreiro, como homofobia praticada nas universidades da região, bem como dentro do próprio terreiro com as rotinas ritualísticas e os adornos utilizados

pelos membros.

Nessa relação dialógica o facilitador do módulo: “Conflitos e adoecimento mental causados por: Violência de Gênero/ Sexo, Raça e Religiosidade” trouxe algumas explanações teóricas para problematizar essas inquietações que apareceram sobre gênero, identidade sexual e orientação sexual .

O conteúdo teórico exposto na oficina abordava questões conceituais sobre gênero, que segundo Ferreira (2006) está baseada em categorias, que vão indicar através de desinências uma divisão de nomes que leva em consideração critérios como sexo e associação psicológica. As definições de gênero acabam sendo uma representação de culturas dominantes, ou seja, as características consideradas são aquelas convencionalmente estabelecidas e comuns a todos.

Trazendo a discussão sobre orientação sexual as inferências dos participantes enriqueceram o debate pois atribuíram-na aos sentimentos em relação à afetividade e sexualidade (FERREIRA, 2006).

A partir dessa varredura conceitual, alguns apontamentos puderam ser feitos quanto haver uma dissonância entre os papeis desempenhados e a representação social do que seria para macho/fêmea e/ou que seria homem/mulher dentro da realidade da experiência. Foram apresentados outras possibilidades de se viver socialmente como descrita nas categorias de : gays, lésbicas, transexuais e intersexuais.

As colocações se direcionaram para uma maior adesão de gays e lésbicas ao terreiro em função da discriminação sofrida nas matrizes cristãs. Isso está de acordo com as discussões de Rios (2012, p.54) sobre essa assunto: “ a literatura especializada apresenta os terreiros de candomblé como lugares homófilos (...) um campo religioso plural, não só do ponto de vista cosmológico, mas também em relação à apreensão das homossexualidades”. No entanto, quanto à categoria da transexualidade e da travesti dentro dos rituais, como o terreiro experiência esse fenômeno?

As discussões se acentuaram nas experiências das travestis e da transexualidade, pois isso possibilitou que os participantes refletissem e se implicassem como próprios agentes fomentadores dos saberes sobre o seu sagrado. Trazem que BARA (dono do corpo) tem uma relação direta com seu ORIXÁ que ultrapassa uma existência, há nessa relação o caráter ancestral do modo de se viver, e devido a isso conduz os modos de experienciar a carcaça(corpo orgânico), assim como a

construção de uma personalidade psíquica.

Como a relação entre o sujeito e o Orixá advêm a sua concepção, e a incorporação de entidades está vinculada ao sexo biológico, a conclusão chegada pelo grupo que é necessário haver mais discussões entre as lideranças religiosas sobre essas temáticas. Entretanto, o acolhimento e orientação espiritual seriam formas de permitir uma fluidez da relação dos sujeitos transexual e da travesti dentro do espaço sagrado,

Dessa forma o terreiro tem se provocado a adentrar no campo da interlocução com outros saberes, pois conforme aponta Seffner (2012) acerca do terreiro de candomblé está em interação com o mundo, e nele próprio atuam forças externas: como globalização e comunicação em massa. Com isso, as paredes entre o templo sagrado e o mundo profano estão envolvidas em recriar e criar o candomblé.

INTOLERÂNCIA RELIGIOSA

A temática desse subtópico parte da fala de uma mãe de santo participante do projeto: “estou intolerante com a intolerância”. Os afetos expressos nessas colocações dizem respeito a um ser político nos tempos atuais, no entanto remontam a concepção de uma historicidade de uma mulher negra e de santo com a história marca por discriminação. E em suas palavras fazem nos lembrar das colocações de Domingo (2015, p.90) “ acerca dos agente sócio-histórico e o mundo, logo permite entender que as experiências de vida são basilares nas decisões que se toma.”

A desconstrução dos modelos subservientes ao sistema de opressão ideológica religiosa faz parte das ações do terreiro, pois o “não tolerar” assume um caráter violento e coercitivo dentro das práticas discursivas. E os terreiros não são mais compassivos a essas práticas, buscam através de eventos, passeatas, publicações acadêmicas legitimarem sua identidade como povo afro-brasileiro e de terreiro. Discordam dos modelos reativos à violência.

As associações feitas entre essa denegação do dogma tribal e a ideologia racial são apontadas pelos próprios membros do grupo, pois o racismo concebe a crença dos que mandam, os quais podem ser "brancos" e outros não, sintetiza e dinamiza a intolerância, a xenofobia, o etnicismo, o preconceito. É a ideologia racial que articula e desenvolve a gama de manifestações, signos, símbolos ou emblemas com os quais indivíduos e coletividades "explicam", "justificam", "racionalizam", "naturalizam" ou

"ideologizam" desigualdades, tensões e conflitos raciais. O racista fundamenta em argumentos que parecem consistentes e convincentes a sua "taxionomia" e "hierarquização", distinguindo, delimitando, segregando ou estranhando o "outro": negro, árabe, judeu, índio chinês, oriental e assim por diante (IANNI, 2004).

Nas concepções da experiência, pensar na religião de matriz africana remonta a experiência da negritude, dos modos de ser negro, e dentro da concepção do imaginário popular existe uma raça dominante: a raça branca. E devido a isso ações atuais de intolerância religiosa e crimes étnicos-raciais são justificados por um passado perverso das culturas ocidentais, a legitimação da denegação da identidade africana vem através do rebaixamento da existência do negro, e isso deságua em ações que evidenciam a tentativa de destituir os elementos negros da nossa cultura (SILVA;SOARES, 2015).

TERREIROS EM MOVIMENTO

As concepções sobre movimentos sociais de Melucci (1989, p.95) esclarecem os motivos dos agrupamentos para a reinvindicação da legitimidade ao direito a crença, a plena liberdade de gozo e criminalização de formas de intolerância religiosa, conforme o autor" a inadequação das formas tradicionais de representação política para acolher de maneira eficaz as questões emergentes".

Logo, o terreiro age não com propósitos subversivos ao sistema, mas participando de micro-revoluções que provocam uma responsabilização política dos membros dentro dos espaços sagrados, bem como uma convocação estatal para garantir a equidade de direitos. Exemplificando isso destacamos a colocação de uma participante que consta nos registros etnográficos: " não quero que falem por mim". Fazendo uma inferência a essa colocação, existe a inquietação individual com o disciplinamento coletivo. A mudança do lugar do oprimido para um sujeito empoderado e emancipado apontam não para uma inversão dos papeis de dominação, mais sim para a desconstrução desse modelo. A partir da experiência, isso está ocorrendo através da reafirmação da cultura afro dentro da própria comunidade: com toques de tambores a portas abertas, participação nas decisões comunitárias e reinvindicação nas escolas pela efetivação das leis 10.639/03.

Portanto, as resistências as tentativas violentas de homogeneizar as culturas são essenciais, pois conforme aponta as colocações de Almeida (2011, p.71) sobre a " incorporação de valores ancestrais africanos ao movimento negro e, portanto, a definitiva aceitação dos terreiros de candomblé como núcleo representativo dessa cultura ancestral, permitiu tanto a legitimação do movimento na construção da ideia de identidade coletiva como instrumentalização dos terreiros de candomblé quanto às formas de luta política

CONCLUSÕES

A compreensão das atuações dos terreiros compõe uma estrutura de agentes políticos locais, o que refletem seus posicionamentos quanto aos instrumentos educacionais, de saúde e jurídicos virgentes que possam atendem as demandas reais e respeitando a singularidade da religião dentro de um espectro cristão da região de Juazeiro do Norte.

As trocas de experiências entre universidade e territórios sagrados apontam para uma autogestão desse território existencial. Essa autogestão faz parte da Educação Popular em Saúde, nas dimensões das propostas de empoderamento, não dado de forma impositiva, mas possibilitado através de programas e projetos que viabilizem o atendimento e garantia de direitos. Já a emancipação toca no sentido das ações que promovam as micropolíticas que estejam de acordo com as peculiaridades da religião tribal.

Portanto, as iniciativas e participações em lutas de equidade de gênero, combate ao machismo, racismo e intolerância religiosa, fazem parte de uma luta ética e política da reafirmação da ancestralidade que faz parte da identidade de ser povo de terreiro. Dessa forma, os terreiros estão adentrando em espaços onde os mesmos sabem por que lutam, tem desenvolvido uma consciência política, e não mais ficam a espera de um porta-voz com o objetivo de representá-los, como por anos os espaços universitários fizeram.

REFERÊNCIAS

ANGERAMI, V.A. Religiosidade e psicologia: a contemporaneidade da fé religiosa nas lides acadêmicas. In: ANGERAMI, V.A. (Org). **Psicologia e Religião**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2008.

ALMEIDA, Elga Lessa de**. A inserção de políticas públicas étnicas para terreiros de candomblé na agenda brasileira: os entrecruzamentos entre o global e o local.** XX f. 2011. Dissertação (Mestrado em Administração) – Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, 2011

ALVES, Míriam Cristiane. Desde dentro: **Processos de Produção de Saúde em uma Comunidade Tradicional de Terreiro de Matriz Africana**. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, da Faculdade de Psicologia, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre/RS, 2012.

ALVES,Rubens. **O que é religião?**. Editora: Loyola Jesuítas. Ed. 15ª.São Paulo, 2014

ALEXANDER, Jeffrey C. Ação coletiva, cultura e sociedade civil: secularização, atualização, inversão, revisão e deslocamento do modelo clássico dos movimentos sociais. **Revista brasileira de ciências sociais,** v. 13, n. 37, p. 5-31, 1998.

DOMINGOS, Reginaldo Ferreira.Ser ou se tornar negro: território, memórias e a construção de uma identidade negra. In:OLIVEIRA[et al], Alexsandra Flávia Bezerra. **Artefatos da culltura negra no Ceará**: formação de professores para a educação, cultura, história africana e afrodescendência. Vol:III. 1ª Ed. Curitiba, 2015

FARIAS, Leno. EXU e o movimento. In: HOLANDA, Cristina Rodrigues(Org.). **Negros no Ceará: história, memória e etnicidade**. Fortaleza; Museu do Ceará, Secretaria da Cultura do Estado do Ceará, 2009.

FERREIRA, G. **Diversidade sexual e de gênero**: a construção do sujeito social. Rev. NUFEN vol.5 no.1 São Paulo, 2006. Disponível em: < http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S2175-25912013000100003&script=sci_arttext> Acessado em 10 de setembro de 2016.

FRY, Peter. McRae. **O que é homossexualidade**. Ed. Literaturas afins.1985

IANNI, Octavio. **Dialética das relações raciais**. Estud. av., São Paulo , v. 18, n. 50, p. 21-30, Apr. 2004 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000100003&lng=en&nrm=iso>. access on 20 May 2016. http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142004000100003.

JESUS, J.G. Psicologia social e dos movimentos sociais: uma revisão contextualizada. **Psicologia e saber social**. v.2, pág. 163-186. Disponível em < http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/psi-sabersocial/article/view/4897/3620>. Acessado em 10 de setembro de 2016

LIMA, Elizabeth Maria Freire De Araújo; YASUI, Silvio. **Territórios e sentidos**: espaço, cultura, subjetividade e cuidado na atenção psicossocial. Saúde em Debate, p. 593-606, 2014.

MELUCCI, Alberto. Um objetivo para os movimentos sociais?. Lua nova: **Revista de**

Cultura e política, n. 17, p. 49-66, 1989.

OLIVEIRA, E.D.; SOUZA, M.G.;PAULA, M.J.da Silva S. **A Questão de Gênero no Camdomblé.** 2010. Disponível em: http://www.ifil.org/Biblioteca/souza.htm Acessado em: 18/08/16.

RIOS, Luís Felipe. O paradoxo dos prazeres: trabalho, homossexualidade e estilos de ser homem no candomblé queto fluminense. Etnográfica. **Revista do Centro em Rede de Investigação em Antropologia**, v. 16, n. 1), p. 53-74, 2012.

SEFFNER, Fernando. Comentário. **Debates do NER**, v. 2, n. 22, p. 177-188. 2012

SILVA, Lucilia Carvalho; SOARES, Katia dos Reis Amorim. A intolerância religiosa face às religiões de matriz africana como expressão das relações étnico-raciais brasileiras: o terreno do combate à intolerancia no município de Duque de Caxias. Revista EDUC-Faculdade de Duque de Caxias/Vol. 01- Nº 03/Jan-Jun 2015

SPINK, Mary Jane; MEDRADO, Benedito; SPINK, Mary Jane. Produção de sentidos no cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas. Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas. São Paulo: **Cortez**, v. 2, p. 41-61, 1999.

VAINFAS,Ronaldo.SOUZA,Juliana Beatriz. O Brasil de todos os santos.Rio de Janeiro; Ed. Jorge Zahar, 2002.

O CORPO FEMININO NEGRO: REPRESENTAÇÕES E DISCURSOS NAS IMAGENS PUBLICITÁRIAS NO BRASIL DO SÉCULO XXI

Cicero Wanderson Santana dos Santos

RESUMO

Este trabalho tem como objetivos analisar as representações e discursos acerca do corpo feminino negro, de duas imagens publicitárias eletrônicas retiradas dos sites BEM NA NET e CLICRBS, produzidas no Brasil mais especificamente, publicidades que circularam nos anos de 2008 e 2015, no qual fazem parte do meu projeto de monografia que está em andamento. E analisar como que se constrói uma determinada visão sobre a identidade da mulher negra a partir dessas imagens publicitárias. O trabalho tem como base teórica estudiosos tais como, Stuart Hall, Muniz Sodré, Le Breton e outros. Levantando como indagação central qual o papel da média publicitária na construção social do corpo negro. Na perspectiva de discutir quais as relações de poder que podemos encontrar entre esses discursos e essas representações feitas por esses sistemas simbólicos. A metodologia utilizada será A "analise de discurso", levando em conta a data de circulação, a representatividade nas imagens e os slogans das propagandas relacionadas ao corpo feminino negro.

Palavras-chave: Corpo Feminino Negro. Identidade. Mídia, Discurso e Representação.

INTELECTUAIS NEGRAS: REFLEXÕES A PARTIR DA FORMAÇÃO DO PENSAMENTO FEMINISTA NEGRO

Cristiane Freire Gomes

RESUMO

O objetivo desse estudo é refletir sobre a construção de um pensamento feminista negro a partir da investigação de textos de autoras emblemáticas no cenário das discussões de gênero, raça, e feminismo em âmbito nacional e internacional. Para esta reflexão parto dos escritos de bell hooks, Lélia Gonzalez e Beatriz Nascimento, intelectuais negras estadunidense e brasileiras que problematizam através de suas experiências de vida as formas sociais de classificação das quais estão encaixadas por questão de gênero, raça, sexualidade. Neste trabalho, faço uma reflexão sobre as diferentes vias pelas quais é construído o pensamento feminista negro no Brasil. Neste trabalho, comparo ambos pensamento e identifico os elementos comuns que formulam ambas ideias.

Palavras-chave: Reflexões. Intelectuais Negras. Pensamento Feminista.

A TRANSGRESSÃO DE DAMBOIA: VIVÊNCIA SEXUAL FEMININA SEM LIMITES (*UALALAPI* (1987), DE UNGULANI BA KA KHOSA)

Denise Rocha

RESUMO

Princesa da dinastia nguni e tia de Ngungunhane, imperador de Gaza, vasta região localizada no sul de Moçambique, Damboia se envolve em assuntos do estado, bem como escolhe seus múltiplos parceiros sexuais. Em sua busca frenética por prazer físico, ela não respeita aquele que é casado e pai de família, tampouco aceita uma recusa do escolhido. Nesse caso, ela ordena o assassinato sem dó nem piedade. Personagem do romance *Ualalapi* (1987), do escritor Ungulani Ba Ka Khosa, tal mulher transgressora é punida pelos espíritos com mênstruo permanente. Sua atitude desenfreada que maculava a honra masculina e real será estudada com base na questão da honra (Cutileiro).

Palavras-chave: Literatura moçambicana. *Ualalapi*. Mulher. Promiscuidade. Honra.

UFC-CAPES dena.maria@outlook.com

A PRESENÇA DAS MULHERES NEGRAS NAS PRODUÇÕES DAS ARTES VISUAIS NOS SÉCULOS XVI À XVIII

Edilania Vivian Silva dos Santos

RESUMO

O presente artigo expõe uma análise de pinturas idealizadas entre os séculos XVI e XVIII onde há a presença de mulheres negras. Nesta análise foi evidenciada que a presença negra feminina aparece representada principalmente em função do protagonismo do branco. Também são apontados alguns motivos que levaram a marginalização das mulheres negras na história das Artes "considerada" universal, a saber, a Europeia e a discussão se estende até as Academias europeizadas, destacando que nesses séculos o tipo de formação era estabelecida por gênero, por conta do machismo vigente, onde o público masculino tinha acesso privilegiado as Artes Maiores e ao público feminino era destinada as Artes Menores. É importante salientar que as mulheres negras desse período não tinham acesso a este tipo de formação por conta da condição escravocrata imposta. Uma das propostas deste artigo é provocar à necessidade de um revisionismo da história das artes, dando espaço a produção feminina e negra, superando o "padrão", produzido por homens brancos, heteronormativos e machista. Apresentado os pontos de discussão desta pesquisa o Simpósio Temático que melhor abriga as questões abordadas é o "GT 3 Gênero, relações raciais e educação".

Palavras-chave: Gênero. Racismo. Machismo. Pintura.

A CULTURA DO PRECONCEITO: ROSA OU AZUL? PRETA OU BRANCA? QUAIS AS CORES DA INFÂNCIA?

Edilson de Alcantara Primo[1]
Maria Isadora Gomes de Pinho[2]

RESUMO

O preconceito se expande em vários aspectos da vida de formas peculiares, seja racial, de gênero ou orientação sexual, é um problema real que se manifesta desde a infância. Em função disto e da importância de estudar a temática da cultura afrodescendente e igualdade de gênero, este trabalho tem como principal objetivo conhecer como se manifestam precocemente as distintas formas de preconceito e discriminação na infância e adolescência, além de fortalecer a valorização das diversidades. Como mecanismo de apropriação e coleta de informação, realizou-se um conjunto de atividades que trouxeram uma fundamentação teórica e prática relacionada à cultura do preconceito e a equidade de gênero na infância (02 a 06 anos) e na pré-escola (11 anos), com foco nas escolas EEI Marcelino Primo Correia e EEF Pedro Fernandes de Alcântara, ambas localizadas no distrito de Cariutaba, Farias Brito – CE. Após a análise dos dados coletados ficou constatado que ainda na educação infantil, as crianças apresentam comportamentos preconceituosos quanto à cor, gênero e etnias, porém com um nível menos elevado que no ensino fundamental causado pelo convívio com pessoas adultas historicamente preconceituosas.

Palavras-chave: Cultura. Gênero. Preconceito.

INTRODUÇÃO

Preto, branco, amarelo, rosa, azul, boneca, carrinho, rico, pobre, bonito, feio, o mundo é colorido e diverso, como você o vê? A nossa percepção de mundo é resultado da construção social, é a herança de um processo de colonização de mão-de-obra barata a partir da exploração dos colonizadores sobre os colonizados, negros e indígenas. De acordo com o Artigo 113, inciso 1 da Constituição Federal, “todos são iguais perante a lei”, porém, na prática a realidade é outra.

É contraditório que em uma sociedade de miscigenações o preconceito seja algo tão presente no dia a dia, desde muito cedo aprendemos a negar aqueles que não são brancos, e a crescer com essas ideias, muitas delas aprendidas na escola ou no próprio convívio familiar, reforçadas ainda mais com termos e frases como: Moreninho, mas honesto; magia negra;

[1] Edilson de Alcantara Primo, Professor da rede pública, Especialista em Geografia e Meio Ambiente, Universidade Regional do Cariri, edilsonaprimo@gmail.com, Farias Brito, Ceará-Brasil.
[2] Maria Isadora Gomes de Pinho, Graduanda em Ciências Econômicas, Universidade Regional do Cariri, isadora.gomes100@gmail.com, Ceará-Brasil.

preto de alma branca; lista negra; ovelha negra da família; cabelo ruim; a coisa está preta.

É possível definir preconceito como sendo uma atividade hostil ou negativa para com determinado grupo, baseado em generalizações deformadas ou incompletas (ARONSON, 1999), seria uma idealização antecipada, uma opinião formada antes de ser estabelecido conhecimentos adequados. O preconceito causa impactos danosos na vida de toda criança ou adolescente, tanto do ponto de vista psicológico e/ou social. A criança pode aprender a discriminar apenas por ver os adultos discriminando. Nesses momentos, ela se torna vítima do racismo e da intolerância. De acordo com Nelson Mandela (1995) em seu livro *long walk to freedom, "*Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender e, se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar"

Outra vertente dessa pesquisa é a igualdade de gênero, já que atualmente as mulheres estão cada vez mais exercendo funções que antes eram estritamente masculinas, assim como os homens estão cada vez mais interessados na educação dos filhos. Quando as crianças estão brincando, elas estão experimentando, mas os pais já a induzem a seguir modelos e papéis sociais pré-definidos.

Até pouco tempo as características identificadas com a postura feminina não eram bem-vindas no mercado de trabalho, mas aos poucos as mulheres foram perdendo seu posto de dona de casa e ocupando cargos cada vez mais elevados, conseguindo administrar grandes empresas e até mesmo o Governo Federal, Pinho (2005) defende que:

> (...) os traços "naturalizados" como masculinos – objetividade, força, racionalidade, entre outros – sempre foram mais valorizados socialmente, e a ideia de liderança e poder de decisão também sempre esteve fortemente associada aos homens. As mulheres, portanto, definitivamente não se encaixavam no perfil buscado pelas empresas, já que elas estavam associadas a características distintas daquelas necessárias para exercer essas funções mais elevadas (PINHO, 2005, p. 41-42).

Para melhor analisar o quanto as crianças são influenciadas por experiências negativas na primeira etapa do Ensino Fundamental, foram coletadas informações envolvendo crianças da creche e pré-escola de 02 a 06 anos de idade, da EEI Marcelino Primo Correia, para fazer analogia com os alunos da faixa etária de 11 anos do 5º Ano da EEF Pedro Fernandes de Alcântara, ambas localizadas no Distrito de Cariutaba, Farias Brito-CE.

É importante relatar que o referido artigo se apresenta como um diagnóstico, e também como uma intervenção pedagógica, pois trará uma reflexão somada a propostas de dinâmicas, brincadeiras, jogos e literatura que proporcionem a valorização da igualdade de

gênero e o respeito à diversidade étnico-racial, e se amplia com propostas cognitivas de cunho explicativo e interpretativo.

Em função disto, da importância e do auto grau de relevância que a temática traz para o mundo acadêmico, este trabalho buscou conhecer como se manifestam precocemente as distintas formas de preconceito e discriminação na EEI Marcelino Primo Correia e na EEF Pedro Fernandes de Alcântara, além de fortalecer a valorização das diversidades e a promoção da equidade de gênero.

METODOLOGIA

O presente trabalho realizou um conjunto de atividades que possibilitaram uma fundamentação teórica e prática relacionada a cultura do preconceito e a equidade de gênero na infância (02 a 06 anos) e na pré-adolescência (11 anos), com foco nas escolas EEI Marcelino Primo Correia e EEF Pedro Fernandes de Alcântara, ambas localizada no Distrito de Cariutaba, Farias Brito-CE.

Para efetivar a pesquisa propõe-se atividades previamente planejadas, buscando enriquecer o trabalho com uma diversidade de opiniões acerca do tema, recorrendo as pesquisas bibliográficas em obras diversas, que tratam o tema proposto, em sites da internet, pesquisa empírica com observações, entrevistas, conversa com os docentes, aplicação de experiências práticas, brincadeiras variadas e contato direto com os pais e/ou responsáveis dos pesquisados.

Durante a execução de toda e qualquer atividade foi feita uma análise da coleta de dados e informações por meios de registros fotográfico, escritos para posterior apresentação aos educadores nas escolas e a quem de interesse. Classificada como uma pesquisa exploratória, busca explorar o meio social que a criança está envolvida bem como o tipo de relação e o grau de influência que a sociedade tem sobre ela a partir de dados primários.

O método utilizado para a observação dos fatos e fenômenos, para que se torne possível retirar conclusões e de cuja causas desejamos conhecer é o método indutivo. Para Lakatos e Marconi (2007, p. 86):

> Indução é um processo mental por intermédio do qual, partindo de dados particulares, suficientemente constatados, infere-se uma verdade geral ou universal, não contida nas partes examinadas. Portanto, o objetivo dos argumentos indutivos é levar a conclusões cujo conteúdo é muito mais amplo do que o das premissas nas quais se basearam.

ÁREA DE ESTUDO

O levantamento das entrevistas aconteceu de janeiro a março de 2016. Durante esse período foi realizada uma pesquisa em duas escolas públicas e municipais, sendo uma de Educação Infantil e outra de Ensino Fundamental, ambas localizadas no distrito: Cariutaba, localizados no Sul do estado do Ceará como pode ser observado na (figura 1). Este município limita-se ao Norte com Várzea Alegre, Cariús e Tarrafas; ao Sul com Nova Olinda e Crato; ao leste com Caririaçu e Várzea Alegre; e, ao Oeste, com Tarrafas, Assaré e Altaneira.

Figura 1 - Localização do Município de Farias Brito-CE. Fonte: IPECE, 2002. Adaptado por (ARRAES, 2016).

MÉTODOS ANALÍTICOS

Para iniciarmos a pesquisa, foi realizada a aplicação de questionários na EEI Marcelino Primo Correia e na EEF Pedro Fernandes de Alcântara, com o objetivo de identificar as opiniões das crianças em relação as aparências físicas e os papéis sociais assumidos por negros e brancos, e para os gêneros masculino e feminino. Foram questionadas aproximadamente 40 crianças do ensino infantil e 40 do ensino fundamental.

Ao chamar individualmente cada criança, foi apresentada duas bonecas, portando as mesmas características físicas, a única diferença seria seu tom de pele, uma branca e outra negra. Foram feitas as seguintes perguntas: Qual das duas bonecas é a mais bonita? Qual você queria como irmã? Qual delas aparenta ser pobre? Esse questionário nos serviu de base para a análise da opinião das crianças em relação as aparências e os papeis sociais que as mesmas atribuem a pele negra e a pele branca.

O teste da boneca foi realizado pela primeira vez em 1939 pelo psicólogo afro-americano Kenneth Clark, onde foi constatado que 63% das crianças escolheram a boneca branca como a bonita e boa enquanto a negra ficou como a feia e má.

Em um segundo momento foi posto sobre uma mesa dois brinquedos: uma boneca e um carrinho. Foram então questionados sobre qual dos dois brinquedos seria o seu preferido, para que então pudéssemos analisar as diferenças e preferências entre as meninas e os meninos. A terceira pesquisa realizada, teve como objetivo identificar a influência da cor rosa para o sexo feminino e azul para o sexo masculino, através da doação de um lápis azul ou rosa, as crianças poderiam escolher entre os dois lápis aquele que mais lhe agradava.

RESULTADOS

A partir dos questionamentos aplicados obtivemos os seguintes resultados: 65% das crianças da Educação Infantil disseram que a branca parecia ser mais rica; 66% afirmaram que a branca é mais bonita, enquanto 34% acharam a negra mais bela. Ao serem perguntados sobre qual das bonecas queriam como irmã, 76% escolheram a branca, enquanto 24% preferiram uma irmã negra.

Ao realizarmos a mesma pesquisa com os alunos pré-adolescentes de 11 anos do final da primeira etapa do Ensino Fundamental na EEF Pedro Fernandes de Alcântara, foi possível constatar como o preconceito aumenta à medida que as influências da sociedade se torna mais frequente. Sobre os padrões de beleza: 85,1% dos entrevistados afirmaram que as pessoas mais belas são brancas e apenas 14,9% disseram que a pessoa com estereótipos afro descendentes são mais belas. Para os mesmos entrevistados constatamos que 81,5% acham que os brancos terão uma ascensão social e ocuparam cargos de prestigio, enquanto somente 18,5% dos negros conseguirão um status social significativo.

Ao serem perguntados qual o brinquedo você gostaria de brincar, os alunos com idade entre 02 e 06 anos, o carrinho foi preferência em 100% dos meninos e 11 % das meninas, a boneca foi escolhida por 89%. Entre os alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental 100% dos alunos escolheram o carrinho e 100% das meninas escolheram a boneca.

Realizada a terceira e última entrevista no intuito de identificar a influência da cor rosa para o sexo feminino e azul para o sexo masculino, através da doação de um lápis azul ou rosa, entre as meninas 100 % escolheram a cor rosa e entre os meninos 96% escolheram azul e 4% a cor rosa, mas por que a rosa foi o preferido das meninas e o azul dos meninos? Se são apenas cores?

A diretora da escola ao conversar conosco disse que alguns dos meninos escolheram a rosa por que tem irmã, e por brincarem juntos aprenderam a gostar da rosa, mas isso não faz dele um homossexual, o problema é que os outros não entendem, e descriminam suas atitudes. Mas será possível que de tantas meninas todas tenham o mesmo gosto? Ou elas apenas estão escolhendo aquela que a ensinaram a escolher?

O envolvimento e a influência que os adultos tem sobre as crianças interfere diferentemente nas opiniões e caráter que a mesma tende a formar no decorrer da vida. No Ensino Infantil quando as crianças ainda não estão envolvidas ou influenciadas pelas atitudes e ideais empregados pelos adultos, um menino ao escolher uma boneca como brincadeira é algo simples e inocente para ele, mas no Ensino Fundamental quando a criança já convive e entende o que os adultos julgam correto, sentem-se envergonhados e vê com maus olhos aqueles que preferem a boneca.

Este estudo constatou que as crianças que convivem com pessoas preconceituosas, mesmo que tenham experiências positivas em relação a um grupo de pessoas, tais experiências valem menos do que as ideias negativas que elas estão acostumadas a escutar em seu convívio, principalmente quando os pais são os responsáveis por tais ensinamentos.

CONCLUSÃO

Segundo a UNICEF (2010) Estudos na área de educação infantil revelam que, ainda na primeira infância, a criança já percebe diferenças na aparência das pessoas (cor de pele, tipo de cabelo, etc.). A responsabilidade dos adultos é muito importante nesse momento, evitando explicações ou orientações preconceituosas.

Meninas devem brincar de boneca, e meninos de carrinho? Elas vestem rosa e eles azul? Regras comportamentais que nos seguem desde bem cedo. De acordo a psicóloga, especialista em educação, Fernanda Araújo Cabral, “durante o desenvolvimento infantil, que ocorre entre os três e sete anos, as crianças passam por uma fase onde naturalmente os meninos tendem a imitar o pai e as meninas a mãe”.

Hoje há uma grande preocupação dos pais quanto à sexualidade dos filhos. Podemos garantir que seu filho (a) não será homossexual por ter gostado de cor-de-rosa quando criança e nem por ter brincado de boneca, no caso dos meninos, ou de carrinho, no caso das meninas. Rosa ou azul são apenas cores, e os seus respectivos modelos são imposto pela sociedade. Todos nós temos interesses diferentes e não necessariamente tem a ver com nossa orientação sexual.

Com essa pesquisa podemos notar como somos influenciados pelos outros, essas crianças não desenvolveram o preconceito, elas apenas refletem o que veem dos seus pais e de todos com quem ela convive. Nessa fase aprendem a imitar o que observam, são copiadores, e como copiam o jeito de andar e falar, copiam também o preconceito. Aos 3 anos já apresentaram uma breve tendência ao racismo e preconceito, mesmo que ainda não tenha se infiltrado em seu pensamento. Seria nessa fase um ótimo momento para intervenção: com brincadeira, histórias infantis, cânticos e literatura que valorizem o negro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

PINHO, Ana Paula David de. **Nem tão frágil assim: um estudo sobre mulheres em cargos de chefia**. Rio de Janeiro, 2005. Dissertação (Mestrado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social) – EICOS / Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro: A formação e o sentido de Brasil.** 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

UNICEF, **O impacto do racismo na infância.** Materiais da Edição 2008 do Selo *UNICEF*.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de e COSTA, Ricardo Cesar Rocha da. **Sociologia Para Jovens do Século XXI.** Imperial Novo Milênio: Rio de Janeiro, 2007.

ARONSON, E. **Prejudice**. In: The Social Animal. New York. Worth Publishers/W.H. Freeman and Company, 1999. p. 304-363.

LAKATOS, Eva M. e Marconi, Marina A., **"Metodologia Científica**", Editora Atlas S.A, São Paulo SP. 1991, p.47.

TEM MULHER NA CAPOEIRA: A PARTICIPAÇÃO FEMININA NA PRÁTICA CAPOEIRISTA

Eliza Tavora de Albuquerque

RESUMO

Neste presente trabalho, busco analisar a participação feminina na capoeira, bem como problematizar as relações de poder e os conflitos que se instauram nesse espaço, a partir das narrativas coletadas em encontros e eventos onde as mulheres tinham seu espaço para compartilhar, e a partir também da vivência em campo no próprio grupo de capoeira. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, onde utilizou-se do levantamento histórico-bibliográfico sobre a capoeira e da realização da pesquisa de campo. A capoeira, patrimônio cultural imaterial nacional e da humanidade e também herança cultural afrodescendente, mostrou-se como possibilidade de resistência na valorização da identidade étnica-racial, no extenso contexto histórico de exclusão racial-social, como também, um importante aliado no empoderamento das mulheres, na busca por autonomia dentro deste espaço social que também reproduz discriminações de gênero.

Palavras-chave: Capoeira. Mulheres. Cultura Afro-Brasileira.

ARQUEOLOGIA DAS CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS NA DIÁSPORA AFRICANA NO CEARÁ NO SÉCULO XXI: ENTRE O "AFROCENTRISMO" E O MUNDO OCIDENTAL

Ercílio Neves Brandão Langa

RESUMO

A Diáspora africana no Ceará no século XXI é constituída por sujeitos oriundos de distintos países de África, residindo no Brasil na condição de estudantes temporários. Diferente da primeira Diáspora africana, cujos integrantes vieram forçados no processo de escravidão racial para as plantações de monoculturas, esta Diáspora contemporânea é fruto da migração estudantil internacional de alunos africanos, que se deslocam ao Brasil com finalidade de estudos. Este trabalho aborda ressignificações identitárias nas trajetórias e percursos desses estudantes, cujos processos, são mediados por dimensões objetivas e simbólicas, forjadas em África e no cotidiano no Ceará, revelando influências do mundo ocidental. Parto da hipótese de que, tais identidades são ressignificadas no contato com a alteridade racial, cultural e diversidade sexual, em meio a formas de inclusão e de discriminação racial e são encarnadas, a partir de modos de vida, formas de ser e estar na Diáspora. Nesta compreensão sociológica, utilizo como aportes teóricos, os estudos pós-coloniais, a partir de ideias de Du Bois, Gilroy e Hall. Já no plano metodológico, utilizo a observação etnográfica, conversas informais, tanto a nível presencial, como no espaço virtual, sempre registradas no caderno de campo.

Palavras-chave: Estudantes Africanos. Ressignificações Identitárias. Diáspora. Brasil.

MARIA CABORÉ: MEMÓRIA, DEVOÇÃO E MARGINALIZAÇÃO SOCIAL NA CIDADE DO CRATO/CE

Francisca Edivania Barros Gonçalves [1]
Alisson Barbosa Xavier[2]

RESUMO

O presente estudo almeja analisar as memórias sobre a trajetória de vida de Maria Caboré. Ela viveu e morreu na cidade de Crato-CE, entre o fim da segunda metade do século XIX e início do Século XX. Seu túmulo está localizado no cemitério Nossa Senhora da Piedade, na referida cidade, e anualmente torna-se palco de muitas demonstrações de fé no dia de finados. Tendo como objetivo compreender os focos narrativos sobre ela, elaborados e usados socialmente pelos fiéis que a consideram uma alma intercessora, a pesquisa investiga como a imagem de uma mulher negra, pobre e louca foi construída na memória social. A partir da metodologia da história oral, o trabalho vem sendo desenvolvido, dialogando com os conceitos memória e representação. Nas narrativas orais dos sujeitos entrevistados, Maria Caboré sofreu a marginalização social que recobria às mulheres pobres e desamparadas no recorte temporal apresentado. Mendigando pelas ruas da cidade, ela admirava assiduamente os padres. Sendo taxada como louca, era cotidianamente ridicularizada e menosprezada. Sua morte foi marcada por mistérios. Há versões escritas e orais que afirmam que ela sofreu de peste bubônica. Outras pontuam um surto e seu consequente desaparecimento na Chapada do Araripe. Há, também, quem diga que ela foi assassinada por ser portadora da doença. De toda forma, Maria Caboré permaneceu na memória dos cratenses, sendo ressignificada e cultuada por muitos fiéis.

Palavras-chave: Marginalização Social. Mulher Negra. Morte. Memória.

INTRODUÇÃO

> Dentre às devoções marginais no catolicismo popular, não podíamos deixar de evidenciar o segmento feminino. São mulheres em sua maioria tidas como santas, que arregimentam uma camada da população feminina nos espaços sagrados dedicados a estas devoções. (PEREIRA 2011)

O referido trabalho tem por finalidade compreender à construção das memórias sobre Maria Caboré, a partir das narrativas orais daqueles que à cultuam. O trabalho vem sendo desenvolvido utilizado a metodologia da História Oral, ancorado com os pressupostos da

[1] Graduanda em História pela Universidade Regional do Cariri –URCA. Bolsista do Programa de Iniciação Científica PIBIC/URCA.
Orientador: Cícero Joaquim dos Santos. Doutorando em História pela Universidade Federal do Ceará - UFC.
[2] Graduando em História pela Universidade Regional do Cariri –URCA. Bolsista do Programa de Iniciação Científica PIBIC/URCA.
Orientador: Cícero Joaquim dos Santos. Doutorando em História pela Universidade Federal do Ceará - UFC.

História Cultural, dialogando com os conceitos de Memória(LE GOFF 2003) Devoção Marginal (PEREIRA 2011) e Morte

Presente no imaginário Devocional dos Cratenses, Maria Caboré é considerada uma alma intercessora. Seu túmulo localizado no cemitério municipal nossa senhora da piedade, torna-se palco de inúmeras demonstrações de fé, recebendo diariamente visita de seus devotos. Sobretudo no dia de finados.

A proposta inicial deste estudo é discutir, os fatores que influenciaram a introdução de Maria Caboré nesse cenário religioso de devoção marginalizada. A devoção marginal, segundo José Carlos Pereira é caracterizada dessa forma por existir e subsistir à margem do Catolicismo Oficial. Por cultuar santos não reconhecidos pela igreja católica, e não depender necessariamente de uma estrutura eclesial para as práticas de devoção (PEREIRA 2011). É possível observar ainda, que seus devotos, em sua grande maioria são pessoas de classe baixa (pobres), e de alguma forma também marginalizadas.

Fazendo uma análise da trajetória de vida da figura em questão, que viveu em Crato, no fim da segunda metade do século XIX, e faleceu nessa mesma cidade, na década de 1930, início do século XX. É possível notar as principais características que compõe essa singular mulher, e os diversos aspectos de exclusão e marginalização social sofridos por ela: mulher negra, pobre e considerada louca. Desta maneira, a compreensão dela como louca, é um dos fatores que contribuíram para sua exclusão social.

No período em que viveu, a região do Sul do Ceará, convivia com a "loucura em liberdade". Somente alguns anos após sua morte, a maneira como tratar essa patologia foi modificada. Em 1970, instituiu-se o hospital psiquiátrico Casa de Saúde Santa Teresa, espaço destinado, exclusivamente, ao tratamento por especialistas de pessoas com transtornos mentais, sendo o único em funcionamento no interior do Estado do Ceará

Um importante aspecto dessa personagem é pluralidade de narrativas a seu respeito. Tanto em relação a seu a seu trajeto de vida, quanto a causa de sua morte. No entanto, embora algumas narrativas contraponham-se, é evidente a fragilidade da figura feminina, na sociedade cratense, no recorte temporal apresentado.

Maria Caboré na memória dos devotos

> "ela era uma moça virgi, pidia irmola nas igreja, aí quando ela ia na igreja o pade já sabia, botava o dinheiro no bolso da batina. Nesse dia ela foi buscar aí ele não tinha o dinheiro no bolso da batina... Aí quando ele levantou a

> batina pra tira. Aí pade é homi?(questiona Maria Caboré) Quero mais sua esmola não... não pisou mais lá.. não foi mais na igreja pedir irmola ao pade. Aí ficou pedindo irmola na rua... mas só pidia a mulher, não pedia irmola a homi não, só era as mulher..."(Sic)[3]

Percebe-se, na fala desta narradora, a fragilidade, que recobria essa personagem. Ao realizar à entrevista, é notável também, que essas questões de exclusão, e marginalização social não são aspectos relevantes para a devota. Vale ressaltar que os fiéis de Maria Caboré, tomaram conhecimento dela através da oralidade. Essa evocação ao passado transcede gerações, e assim tecem a memória social. As memórias dos devotos são entendidas nesse trabalho, como centro de investigação. As fontes históricas, obtidas pelas entrevistas, representam uma forma de compreender o passado e o presente. A fonte oral é um documento do presente, as narrativas são construídas nele. No entanto, carregam marcas do passado, e, os sujeitos constroem suas lembranças no presente. Segundo Le Goff:

> A memória , como uma propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações p passadas, ou que ele representa como passadas (LE GOFF, 2003:419)

Embasados nos conceitos de memória e, através do discurso oral dos devotos de Maria Caboré, buscaremos entender, os motivos que culminaram a devoção marginal à santa em questão. Entrecruzando as narrativas, é notável algumas contradições. Para alguns devotos, ela tornou-se "santa" pelo fato de ter sido ridicularizada e menosprezada pela sociedade, sempre de forma passiva, e por ter sido uma mulher religiosa. Para outros, no entanto, ela era bem aceita no meio social, e sua sacralização está relacionada com a sua "pureza" (virgindade), e a sua relação com a igreja. Percebe-se essas diferenças, nas falas dos seguintes devotos:

> "Assim, ela não girava bem do juízo, aí o pessoal bulia com ela... os mais véi dizia né?! Eu num alcancei não. Mas, mexia cum ela, bulia cum ela, porque num sabe, menino, quando ver uma abestada... Eles mexe né?[...] Aí assim... Ela era religiosa, é tanto que dizem, que ela pidia irmola, até os pade ela pidia.... ela era muito humilde, o povo mexia e ela não dizia nada, jogavam peda nela, mexiam com ela né? Assim... e ela não dizia nada, e era religiosa né? aguentava tudo...."[4]

[3] Maria Fortunato de Lima, 75 anos, Zeladora do Cemitério Nossa Senhora da Piedade há 40anos. Entrevista realizada em 12/09/16

[4] Francisco Pinheiro, Jardineiro do cemitério municipal nossa senhora da piedade há 25 anos. Entrevista realizada em 08/09/16.

> "Nessa época ninguém mexia com ela, todo mundo gostava dela ...[...] O negócio dela, era pedi a irmola na igreja...[...] O pecado dela era andar na rua cantando e pedindo irmola... somente. Ela não chamava nome.. era uma moça que não chamava nome... não queria saber de homi. Tinha a cabecinha avexada...[...] Ela morreu mocinha, donzela. Ela não gostava de homi não... quando ela via um homi,ela abaixava a cabeça e saia correndo...[5]

Outro fator, que influencia essa devoção, são os diferentes discursos sobre sua morte. Em seu registro de óbito, consta que ela faleceu de bubônica. Na fala de alguns narradores, é perceptível essa mesma versão. No entanto, há quem diga que ela, foi assassinada por estar com suspeita, da peste bubônica. E alguns pontuam, um "surto", e seu posterior desaparecimento, e morte na chapada do Araripe, após descobrir que o padre era um homem comum. O que se percebe, nessas diferentes narrativas da forma como ela veio à óbito, é tratar-se de uma morte trágica.

João José Reis, em uma análise da cultura fúnebre no Brasil do século XIX, afirma que a categoria de "morte trágica" está presente nos casos de padecimento sofrido e ausência dos ritos e simbologias mortuárias (REIS, 1991:143). Entende-se como trágica, a morte repentina, sofrida, sem preparo dos vivos para o momento. A ausência de ritos fúnebres necessários para o transporte tranquilo da alma para o outro plano. Ocasionando uma dor na consciência dos vivos, e evidenciando uma morte indesejada segundo os costumes fúnebres católicos(SANTOS, 2009:16). O bem-morrer seria aquele entendido como "ir na vontade de Deus", que geralmente é uma morte natural. "Temia-se muito a morte sem preparação, repentina, trágica e sobretudo sem funeral e sepultura adequados" (REIS, 1991:74). No caso de Maria Caboré, é notável, entre os fiéis até então entrevistados, que sua morte foi marcada por martírio. E o sofrimento, é enfatizado, como uma maneira de purificar à alma, tornando-a desta forma miraculosa.

O objetivo, não é descobrir qual narrativa é a "certa". Mas, compreender a importância da memória de Maria Caboré para seus féis. E través delas, problematizar, os aspectos de marginalidade, que estão presentes de forma explicita em algumas narrativas. E, em outras, aparecem de maneira sutil. É importante destacar que:

> Os narradores compreendem e (re)constroem o acontecimento do passado, dando relevância ao processo de transmissão oral das memórias, ao contexto em que emergem e ao imaginário religioso que constroem e

[5] Maria Fortunato de Lima, 75 anos, Zeladora do Cemitério Nossa Senhora da Piedade há 40anos. Entrevista realizada em 12/09/16

> reproduzem,inerentes nos mecanismos que possibilitam a rememoração. (SANTOS, 2009:16)

A construção da memória de Maria Caboré, e os usos da memória por partes dos devotos, reflete nas (re)significações das lembranças tanto do seu trajeto de vida, quanto de sua morte. Deste modo, é imprescindível estabelecer, uma relação entre memória e morte. Nesse contexto, de fé, devoção, e marginalização social, procuramos entender, como Maria Caboré foi ressignificada após sua morte. Como se deu esse processo de devoção e sacralização. Sendo, a grande maioria de seus devotos também marginalizados, as práticas de devoção à ela, se deve ao fato do fiel se identificar com esses aspectos? Os devotos percebem a marginalização dela? Seria correto, afirmar que sim. No entanto, esses aspectos de exclusão social intrínsecos na figura de Maria Caboré, tornam-se algo irrelevante, para aqueles que à cultuam. E, mesmo que pontuem, essas características, como os maus tratos, apontam, como algo que foi preciso acontecer, para ela tornar-se santa.

José Carlos Pereira, afirma que nessa categoria de devoção, as pessoas sacralizadas geralmente, foram vítimas de tragédias, ou passaram por algum sofrimento ou doença ocasionando à morte. “Os traços de morte violenta parecem aguçar a curiosidade e crença dos fiéis de que a vítima, indefesa, tornou-se santa.”(2011:81). Percebe-se na voz do narrador, à ênfase dada à esses aspectos de sofrimento. Por outro lado, nota-se invisibilizado as características de marginalização presentes nessa figura. Logicamente, não pretendemos questionar a fé dos devotos, nem mesmo suas motivações. Mas, perceber através de seus discursos, que o sofrimento de Maria Caboré, está relacionado diretamente, ao recorte temporal que a mesma estava inserida.

Entre meados do fim século XIX e início do século XX, a sociedade cratense, exacerbada de preconceitos, ainda carregava marcas do período escravocrata, além de ser patriarcal e elitista. Conforme consta em óbito, Maria Caboré faleceu no ano de 1936, com pouco mais de sessenta anos, isso implica dizer, que durante sua juventude, viveu resquícios de um período totalmente excludente.

> A classificação por cor e condição jurídica eram as mais explícitas, se a pessoa fosse livre seu papel na sociedade era definido através de sua cor, branca era a cor privilegiada, mesmo havendo pessoas pobres com essa cor, o fato de ser branco já lhe proporcionava melhor lugar naquele espaço. Os pardos ainda que livres, eram a massa da população e, portanto excluídos, apesar de que não na mesma intensidade do escravo. Esta classificação era

> tão marcante no Crato que até o local da sepultura era de acordo com o lugar que ocupasse naquela sociedade.[6]

Diante desse cenário, a figura de Maria Caboré, apresenta diversos elementos de vulnerabilidade. Antes de tudo, era pobre. Mendigava pelas ruas da cidade, em busca de algum trocado e comida. Era uma mulher negra, o que configurava que além de sofrer preconceitos, era explorada por parte da sociedade. Conforme pode ser notado em algumas narrações. Além disso, era entendida com louca. Por consequência, era cotidianamente ridicularizada e menosprezada pelo meio social que estava incluída/excluída.

(Re)significação da morte

Na trajetória de vida de Maria Caboré, identificamos que sua invisibilidade social, (re)significa-se após sua morte. Ganhado espaço na categoria de devoção marginal. O respeito, e os cuidados que lhe foram negados em vida, aparecem refletidos nas práticas de devoção à seu túmulo. Sendo possível encontrar em seu jazigo, a presença, de flores, velas, santos, objetos, orações e agradecimentos a pedidos alcançados. Além disso, os próprios devotos zelam seu túmulo.

Esses cuidados podem ser percebido na fala de Dona Maria F. : "enquanto eu poder, seu tumulo, sua cova não vai ficar assim... passei dez ano aguando, dez ano, todo dia eu ia e aguava. Limpava. Deixava tudo limpim, barridim ao redor..."[7] José Carlos Pereira, diz que nesse tipo de devoção os fiéis ressignificam os espaços, ultrapassando as fronteiras das instituições religiosas oficias, e ocupam lugares incomuns, como os cemitérios, cujas devoções consistem nos "túmulos milagreiros." Desta maneira, o túmulo de Maria Caboré representa para o devoto, um espaço sagrado. Um lugar de aproximação do fiel com o santo.

A atividade ritual de visitação ao túmulo de Maria Caboré, segundo funcionários do cemitério, ocorre diariamente. Sendo com maior intensidade nas segundas-feira, dia dedicado às almas. Mas, no dia de finados, verifica-se com maior intensidade a presença de devotos, seja para fazer pedidos ou agradecimentos. Visto que no Brasil, existe uma quantidade muito grande de "santos de cemitério", e que esses não são reconhecidos pela igreja católica, e não

[6] PEDROZA, Antonia Márcia; REIS, Darlan de Oliveira- Condição jurídica: principal definidor entre livres e escravos na cidade do crato em meados do século xix.
[7] Maria Fortunato de Lima, 75 anos, Zeladora do Cemitério Nossa Senhora da Piedade há 40anos. Entrevista realizada em 12/09/16

há uma data específica para celebrar os santos marginalizados. O dia de finados tem para o devoto, um significado ainda maior. Além de ser um dia dedicado aos mortos, para estes, é um dia utilizado, para realizar suas práticas de devoção. Rompendo assim, os limites impostos pela igreja, e tornando o túmulo um espaço sagrado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A região do Cariri é reconhecida pelo elevado índice de devoções populares. A representação de Maria Caboré para seus fiéis, evidencia, a importância dessas manifestações religiosas para compreensão do processo de construção dos "santos" marginais nessa região.

O túmulo de Maria Caboré, aparentemente é um simples jazigo. Mas, carrega consigo diversas peculiaridades que se sobressaem diante da humildade do túmulo, na fala do narrador. Inúmeras características tornaram Maria Caboré, uma figura tão peculiar. Carrega marcas da desigualdade social, racial e de gênero. Frequentou assiduamente as igrejas, e sua morte é marcada por mistérios. No entanto, Maria Caboré permanece na memória dos cratenses, sendo (re)significada e sacralizada posterior a sua morte.

FONTES

PINHEIRO, Francisco. Jardineiro do cemitério municipal nossa senhora da piedade há 25 anos. Entrevista realizada em 08/09/16.

LIMA, Maria Fortunato de. 75 anos, Zeladora do Cemitério Nossa Senhora da Piedade há 40anos. Entrevista realizada em 12/09/16.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

PEREIRA, José Carlos. **Interfaces do Sagrado***:* Catolicismo popular - o imaginário religioso nas devoções marginais. São Paulo: Editora Santuário,2011.

REIS, João José. **A morte é uma festa**: ritos fúnebres e revolta popular no Brasil do século XIX. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

CALAVIA SÁEZ, Oscar. **Fantasmas Falados**: mitos e mortos no campo religioso brasileiro. São Paulo: Editora da UNICAMP, 1996.

AMADO, Janaina; FERREIRA, Marieta de Moraes (Orgs). **Usos e abusos da história oral**. Tradução Luiz Alberto Monjardim et al. 8ª. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

ALBERTI, Verena. **Ouvir contar***:* textos em história oral. Rio de Janeiro: FGV, 2004

GOFF, Le Jacques. **História e memória**. Tradução Ivone Ferreira et al. 5ª. ed. Campinas: UNICAMP, 2003.

GOODY, Jack.**O mito, o rito e o oral**. Tradução Vera Joscelyne. Petrópoles-RJ: Editora Vozes, 2012.

SANTOS, Cícero Joaquim dos. **No entremeio dos mundos:** tessituras da morte da Rufina na tradição oral. Fortaleza: UECE, 2009. (Dissertação de Mestrado em História)

PEDROZA, Antonia Márcia; REIS, Darlan de Oliveira- **Condição jurídica**: principal definidor entre livres e escravos na cidade do Crato em meados do século XIX. Disponível em: http://www.urca.br/ered2008/CDAnais/pdf/SD3_files/Antonia_PEDROZA.pdf . Acesso em: 17 de setembro de 2016

CAPOEIRA INFANTIL E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: INSTRUMENTO PRETAGÓGICO PARA ABORDAGEM DOS VALORES CIVILIZATÓRIOS AFRO-BRASILEIROS

Emerson de Melo Freitas[1]

INTRODUÇÃO

A capoeira, resguardada institucionalmente como patrimônio cultural brasileiro pelo Ministério da Cultura (2008) assim como patrimônio da humanidade mediante reconhecimento da UNESCO (2014), permitiu que através de sua prática, representada na roda de capoeira como elemento estruturante desta manifestação e no reconhecimento do notório saber do mestre de capoeira considerando-a como ofício, estabelecer-se procedimentos legais (BRASIL, 2014) para que esta manifestação da cultura brasileira e mundial seja preservada e estimulada seu desenvolvimento.

Neste sentido, tramita o projeto de Lei do Senado Federal n° 17/2014 que institui o reconhecimento do caráter educacional e formativo da capoeira em suas manifestações culturais e esportivas, permitindo a celebração de parcerias nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio públicos e privados para que seja efetivada sua prática no âmbito escolar. Segundo Ponso e Araújo (2014, p. 58) " o trabalho com a capoeira nas instituições de ensino formal pode ter objetivos diferentes, de acordo com a concepção de educação do mestre(a) ou professor(a) responsável pelo projeto". Devido a diversidade de escolas de capoeira (grupos) e os diversos pensamentos sobre como ensiná-la, em sua grande maioria sem muita diferença no tratamento metodológico para ensino de crianças e adultos, os interesses em cultivar e preservar os fundamentos da capoeira – que tem sua origem na cosmovisão africana – ficam comprometidos de acordo ao que se propõe o professor(a)/ mestre(a) com uma capoeira "da" escola ou "na" escola. (PONSO; ARAÚJO, 2014).

Deste modo, a capoeira ao ter seu reconhecimento como prática cultural pedagógica (OKUHARA, 2014), qual seria o verdadeiro papel do atual professor(a)/mestre(a) de capoeira quando ensina para crianças na escola ou em outros espaços? Ensinar uma capoeira instrutiva, mecanicista, imitativa, que instrumentaliza o corpo não permitindo uma reflexão histórico-social através do brincar de capoeira, ou

[1] Emerson de Melo Freitas, prof. Educação Física, Esp.:Treinamento Esportivo, IFCE, http://ifce.edu.br/acarau, Acaraú, Ceará-Brasil.

por outro lado, ensinar uma capoeira pedagógica, lúdica, contextualizada, musicalizada, que explora o protagonismo infantil através da promoção de valores e atitudes que contribuam para uma educação de relações amistosas e antirracistas?

Nos últimos anos houve uma consolidação significativa de ações afirmativas que indicam a efetivação de políticas públicas que reconhecem as diferenças étnico-sociais e a necessidade de redistribuição de oportunidades em favor dos negros e indígenas, no sentido de superar a barreira histórico-social que impede a sociedade brasileira de ser a verdadeira democracia racial que tanto se almeja. Exemplos de ações afirmativas que estão dirigidas a superação dessas desigualdades é a Lei 10.639/03 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para inclusão no currículo oficial dos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, acrescenta-se a essa a Lei 11.645/08 que aproveita a modificação da primeira na LDB para incluir os estudos da história e cultura indígena. Soma-se a estas o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais, com o objetivo de ampliar o diálogo em todas as instituições educacionais nas três esferas de governo sobre o reconhecimento da importância da questão do combate ao preconceito, racismo e a discriminação na agenda brasileira de redução das desigualdades.

Como símbolo histórico de resistência e luta por igualdade étnico-racial em nossa sociedade, a Capoeira sempre manteve a consciência corporal e ancestralidade africana (NORVAL, 2011) presentes na dinâmica da sociedade brasileira perpassando diferentes momentos históricos, desde o período colonial com o início da construção da sociedade brasileira, presente como etnia forjando a criação da luta corpo-dança afroancestral (PETIT, 2015).

Atualmente a capoeira, embora reconhecida como patrimônio cultural imaterial brasileiro e patrimônio cultural da humanidade, com o estabelecimento de diretrizes para políticas públicas de salvaguarda da mesma, pouco se tem feito na prática por parte do Estado, culpa em parte da própria comunidade capoerística onde muitos não conseguiram entender que a capoeira é muito mais do que uma prática exótica e folclórica como o opressor histórico tenta repassar.

Neste sentido, nos parece que a capoeira, personificada no capoeirista, passa por uma crise de identidade, quando percebermos que existem mestres (as) e

professores (as) de capoeira que defendem por um lado sua esportivização enquanto prática institucionalizada, enquanto outros (as) militam pelo seu reconhecimento pedagógico e espaço garantido por lei no âmbito escolar de todo país. Se as duas pretensões convergirem ao mesmo ponto teríamos a prática na escola de uma capoeira esportiva. Não que de todo isso seria ruim, porém não se deve enfatizar uma prática esportiva como fundamento para sua inclusão no espaço escolar, sob o risco de cairmos na rasteira do pensamento colonizador ao assumir para a capoeira concepções e regras que respondem ao modelo neoliberal vigente de disputa entre os pares por um reconhecimento individualista engessando a espontaneidade da consciência corporal do(a) capoeirista, em detrimento de seu valor educacional para a discussão das relações étnico-raciais, sociais e políticas em nossa sociedade atual (KEIM; SILVA, 2012; OKUHARA, 2014).

COSCIÊNCIA CORPORAL E COSMOVISÃO AFRICANA NA CAPOEIRA

Na roda de capoeira mediante o jogo de intencionalidade e fluidez dos movimentos, caracteriza-se como uma das representações da prática afroancestral brasileira que traz uma íntima relação com a cosmovisão africana expressadas na consciência corporal de seus praticantes. Suas atitudes corporais como expressão da consciência de uma ancestralidade africana exteriorizadas na capoeira, é a evidência de um privilégio dado e estimulado pela natureza para qual o capoeirista utilizando-se desses recursos corporais lida com distintas situações na roda de capoeira e na roda da vida (NORVAL, 2011; KEIM e SILVA, 2012; OKUHARA, 2014).

Para uma capoeira que não se distancie do movimento sócio-histórico-político que a originou, Norval (2011) ressalta a necessidade de um (re)conhecimento da ancestralidade africana nas atitudes cotidianas do brasileiro através de uma consciência corporal que nos ajude ao empoderamento negro em detrimento de anos de negação de nossos marcadores (corpóreo) de africanidades que foram inferiorizados mediante o regime escravista. Esse reconhecimento corporal negro fortalece-nos em oposição a atitudes racistas e excludentes pois,

> consciência corporal é sentir o corpo, é não ter o preconceito com idade, cor, tamanho, gênero, é ter coragem, é conhecer a centralidade do corpo em todas as suas ações. Portanto, nota-se que esse reconhecimento da centralidade do corpo é uma transversalidade nas

> referências da ancestralidade africana e da consciência corporal (NORVAL, 2011, pg. 32).

Na capoeira podemos perceber a manifestação da cosmovisão africana mediante os elementos estruturantes das sociedades africanas (OLIVEIRA, 2006). Para Okuhara (2014, p. 19) "a roda é para a capoeira a metáfora do mundo", esse **Universo** que estrutura o tangível e o intangível no corpo-indivíduo-capoeira, corpo-grupo-roda de capoeira, natureza-mundo e cosmo-universo representado na circularidade e na analogia da roda de capoeira ser a representação da roda da vida, onde a **Força Vital** manifesta-se na roda de capoeira mediante a integralidade e sincronicidade da consciência corporal que através do transe capoeirano recebe e distribui o axé harmonizada com a naturalidade da "circularidade dos saberes" (PONSO; ARAÚJO, 2014), está pode ser evocada pela força da **Palavra** manifestada na oralidade da capoeira em seus ensinamentos de mestre para o discípulo, tem energia para anunciar mudanças no jogo da capoeira mediantes as cantigas que trazem histórias da ancestralidade ou ensinamentos de situações de vida, interferindo na existência daquele momento indivíduo-coletivo, modifica o **Tempo** para uma consciência corporal de vivência daquele momento na roda com os sentidos nos ensinamentos dos ancestrais na presença de sua comunidade, é circular no espaço onde este é gerador de aprendizagem e evolução para a **Pessoa** do capoeira assumindo uma condição em ser parte do todo, a individualidade que algumas vezes tensiona o coletivo mas é sempre trazida para a compreensão do valor da ancestralidade através da **Socialização** do mesmo, no sentido de mostra-lo partícipe de um todo real e simbólico gerador de harmonia, onde este ao morrer pode causar um novo desequilíbrio no grupo mas também deixar ensinamentos de vida, sendo a **Morte** superada como dinâmica da própria vida coletiva pois assim a cantiga diz " quando morrer disse Besouro, não quero choro nem reza na porta do cemitério, eu quero meu berimbau...". O capoeirista vai-se mas deixa o recado para que o seu axé (força vital) seja evocado como ancestral revivido pela **Família** da capoeira pois, é na **Produção** da coletividade que se mantém a integridade do grupo enquanto trabalho que perpassa a circularidade dos saberes, orquestrada no **Poder** simbólico do berimbau que comanda a roda através da manipulação sábia do mestre, representando a unidade concreta dos antepassados e dos discípulos para zelar pela harmonia da roda, referida sapiência e respeito pelos demais ao mestre é reconhecimento pela sua aprendizagem na capoeira advinda de sua **Ancestralidade** no mundo da capoeira, é o

que mantém a unidade da tradição revivida na coletividade da roda de capoeira e perpassada para a roda da vida.

CAPOEIRA INFANTIL E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Em diferentes partes do mundo o Brasil é admirado por sua riqueza cultural advinda de uma diversidade étnica forjada em algumas centenas de anos por situações de sobreposição de poder. Se por um lado nosso país tem uma riqueza étnico-cultural que faz de nós um povo único, por outro vivemos a beira do abismo nas questões de desigualdades sociais causadas por séculos de exploração do homem pelo homem, justificada em tempos não muito longínquos pelo darwinismo social. A verdade hoje é que, embora muitos ainda acreditam que vivemos em uma democracia racial, estatísticas com recorte étnico-racial de meados do século XX já demostravam que vivíamos em um Brasil dos extremos em relação a igualdade de direitos nas esferas sociais e políticas. Hoje reconhecida como "mito da democracia racial brasileira", cabe ao Estado possibilitar através de políticas públicas de reparação dessas desigualdades, a oportunidades para os grupos étnicos desfavorecidos no passado em participar de forma equânime das diferentes esferas dos direitos humanos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana é uma dessas medidas para

> ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações (SECAD/MEC, p.232).

As orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais dentro das sugestões de atividades para a educação infantil propõe conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais que são perpassadas a todo momento na prática da capoeira, principalmente nas vivências da roda de capoeira (SECAD/MEC, p.232). Por

tal importância singular é que acreditamos na capoeira infantil como instrumento pedagógico para a educação das relações étnico-raciais na educação infantil.

No entanto, acreditamos que atualmente existem mestres (as) e professores (as) de capoeira que trabalham com crianças no âmbito escolar utilizando-se de propostas pedagógicas que não favorecem a educação das relações raciais e tampouco efetivam a Lei 10.639/03 na educação infantil. Seria nas palavras de Ponso e Araújo (2014) a capoeira "da" escola, aquela que se adapta ao contexto sem modifica-la, que não apresentar a capoeira como um saber popular tão importante quanto a saber científico, não se apresenta com possibilidades de construção e interlocução desses conhecimentos. Seria em outras palavras a capoeira instrutiva, a mesma que obedece a uma lógica de rendimento corporal, reflexo da sociedade neoliberal e de cosmovisão eurocêntrica. Privilegia a individualidade, a repetitividade e a competitividade. Nos mestres (as) e professores (as) de capoeira devemos conscientizarmos a que modelo de sociedade a capoeira instrutiva corresponde.

Neste sentido Okuhara (2014, pg. 65) propõe que

> nosso jogo, nossa vadiação agora aponta no sentido de interpretar o sistema vigente, seus mecanismos de dominação e seus impactos no corpo. Para que não percamos o corte da navalha, é necessário que façamos a leitura da realidade, identifiquemos o atual senhor de engenho e os capitães do mato que oprimem.

Essa deve ser a tarefa do mestre(a), professor(a) de capoeira que tem compromisso com uma prática pedagógica que resgata através da capoeira infantil a cosmovisão africana mediante os elementos estruturantes das sociedades africanas (OLIVEIRA, 2006) mas que podem ser mais compreensíveis para a linguagem corporal da criança brasileira os valores civilizatórios afro-brasileiros, sendo estes uma recodificação da cosmovisão africana na cultura corporal do nosso povo brasileiro (BRANDÃO, 2016), que podem ser despertados na consciência corporal da criança por aqueles (as) mestres (as) e professores (as) quando atuam com a capoeira "na" escola, ensinando mediante a atividade lúdica uma luta disfarçada em dança pois é isso a caracteriza como jogo **(**PONSO;ARAÚJO, 2014). As autoras alertam aos mestres (as) e professores (as) de capoeira infantil "da" escola e preocupados só com a expansão da arte

> [...] há que se ter cuidado para não descontextualizá-la do movimento social e político que lhe originou. Conceitos como ludicidade, sagacidade, musicalidade, vida, morte, luta, brincadeira, ritual, devem ser historicizados para que sejam compreendidos em sua totalidade. Pois aí está o elemento capaz de contribuir com a transformação social e com a construção do pensamento sócio-histórico-crítico de seus adeptos. Ela deve, portanto, ser preservada como uma cultura de resistência, genuinamente brasileira, que se negou a ser subjugada e passou de crime a instrumento de educação **(**PONSO;ARAÚJO, 2014**,** pg. 45)**.**

Nos professores (as) e mestres (as) desta luta – "corpo-dança afroancestral" (PETIT, 2015), devemos compreender que a capoeira infantil é um instrumento para o ensino-aprendizagem dos valores civilizatórios afro-brasileiros e promotor das relações étnico-raciais entre as crianças e, como ideário de uma sociedade antirracista e inclusiva, também contribuinte para que estes ensinamentos transcendam do micro espaço da roda de capoeira infantil para a roda da vida dos adultos-pais.

CAPOEIRA INFANTIL COMO INSTRUMENTO PRETAGÓGICO

Entender a capoeira infantil como instrumento pretagógico para a educação das relações étnico-raciais, se quer afirmar que essa luta-dança afroancestral enquanto gramática corporal (okuhara, 2015, p. 70) possibilita sua utilização como meio e método para fortalece os valores civilizatórios afro-brasileiros nas crianças praticantes. Utiliza-se da linguagem lúdica para perpassar sujeito e o objeto numa conscientização de que, apesar da capoeira em sua história haver sido instrumento corporal de resistência a escravidão, hoje contribui para vivências inclusivas e antirracistas no ensino infantil, não deixando a promoção do reconhecimento do racismo como produto danoso na história sociedade brasileira, quando as relações étnico-raciais são pautadas com sobreposição de poder.

Para tal utiliza-se uma abordagem filosófica afroperspectivista (NOGUERA, 2014) no ensino-aprendizagem da capoeira infantil, pois segundo Noguera (2014, p.68) esta

> [...] é plularista, reconhece diversos territórios epistêmicos, é

> empenhada em avaliar perspectivas e analisar métodos distintos. Tem uma preocupação especial para a reabilitação e o incentivo de trabalhos africanos e afrodiaspóricos em prol da desconstrução do racismo epistêmico antinegro e da ampliação de alternativas para uma sociedade intercultural e não hierarquizada.

Como referencial teórico-metodológico, a Pretagogia é o ponto de partida para mestres(as) e professores(as) de capoeira infantil pois para Petit(2015) o que faz a diferença na Pretagogia é o educador(a) (re)conhecer o seu corpo e o corpo do outro como fonte e produção de conhecimento que potencializa o ensino-aprendizagem da nossa ancestralidade africana**,** é o conhecimento corporeificado (KASTRUP, 2008 APUD PETIT, 2015, p.162). Esse conhecimento corporificado intensifica-se na roda de capoeira, quando mestre e discípulo utilizam desta luta-corpo-dança afroancestral como linguagem lúdica comum, o educador de capoeira infantil interessa-se em conduzir a criança em um processo iniciático de consciência corporal através da circularidade dos saberes afrorreferenciados. Tais saberes estão fundamentados em nossa cultural corporal brasileira pelos valores civilizatórios afro-brasileiros.

Destarte, reconhecer a capoeira infantil como instrumento pretagógico para a educação das relações étnico-raciais, é trata-la como um processo iniciático que valoriza a memória da ancestralidade através da oralidade nas cantigas entoadas pelos grandes mestres de capoeira que transcende na circularidade dos saberes e, quando o conhecimento perpassa a corporeidade mediante uma ludicidade que são envolvidos pela musicalidade, religiosidade e sentido de comunitarismo, o axé se faz presente roda de capoeira. Assim é a capoeira em afroperspectividade, percebe a “flexibilidade e criatividade de como valores muito relevantes, articulados com a segurança de autorreconhecimento do seu próprio eixo histórico e cultural” (NOGUERA, 2014, p. 80), reconhece a existência de várias perspectivas.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. K. F.; PETIT, S. H. **Pretagogia, pertencimento afro e os marcadores das africanidades: conexões entre corpos e árvores afroancestrais**. In: MACHADO, A. F.; ALVES, M. K. F.; PETIT, S. H (Orgs.). Memórias de Baobá II. Fortaleza: Imprece, 2015.

BRANDÃO, Ana Paula (coord.). Saberes e fazeres, v.1: **modos de interagir**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

BRASIL. Ministério da Cultura. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**. Roda de capoeira e ofício dos mestres de capoeira.** Brasília-DF: Iphan, 2014. Acesso em 27 de jul. 2016. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/DossieCapoeiraWeb.pdf>

BRASIL. Ministério da Cultura. **Bem cultural registrado**: roda de capoeira. 2008. Acesso em 21 ago. 2016. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/bcrE/pages/folBemCulturalRegistradoE.jsf>
BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e ações para educação das relações étnico-raciais.** Brasília: SECAD, 2006.

CRUZ, Norval Batista. **Consciência corporal e ancestralidade africana**. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2011.

NOGUERA, Renato. **O ensino de filosofia e a Lei 10.639.** Rio de Janeiro: Pallas, 2014.
KEIM, Ernesto Jacob; SILVA, Carlos José. **Capoeira e educação pós-colonial: ancestralidade, cosmovisão e pedagogia freiriana.** Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

OKUHARA, Eduardo. **Capoeira, corpo e educação física: por uma pedagogia corporal e humanista.** Curitiba: Editora, 2014.

OLIVEIRA, Eduardo David. **Cosmovisão africana no Brsil: elementos para uma filosofia afrodescendente.** 2. ed. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2006.

PETIT, Sandra Haydée**. Pretagogia. pertencimento, corpo-dança afroancestral e tradição oral africana na formação de professoras e professores –** contribuições do legado africano para a implementação da Lei n° 10.639/03. Fortaleza: EdUECE, 2015.

PONSO, Caroline Cao; ARAÚJO, Maria Lopes de. **Capoeira: a circularidade do saber na escola.** Porto Alegre: Sulinas, 2014.

UNESCO. **Evaluation of nominations for inscripcion in 2014 on the representive liste of the intangible cultural heritage of humanity.** 2014. Acesso em 21 ago. 2016. Disponível em: < http://www.unesco.org/culture/ich/en/10-representative-list-00748>

ASSIMETRIAS DE GÊNERO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: OLHARES DISSONANTES

Iara Maria de Araujo[1]
Luiz Carlos Carvalho Siqueira[2]

RESUMO

O presente artigo faz uma reflexão teórica sobre as tensões envolvendo diferentes olhares sobre a teoria e a prática feministas no contexto social brasileiro. Considerando um conjunto de marcadores sociais da diferença tais como etnia/ raça, classe social, orientação sexual dentre outros, coloca-se em questão elementos que atuam na assimetria nas relações entre homens e mulheres e em outras hierarquizações sociais. Estas categorias foram examinadas e articuladas, sobretudo, pelo movimento de mulheres negras que não se sentiam representadas pelo movimento feminista branco e burguês, provocando dissensos além da construção de novos olhares numa perspectiva feminista negra, imprimindo marcas na formulação de uma agenda de combate às desigualdades de gênero e na percepção das diferenças das mulheres dentro das teorias de gênero e da teoria política normativa.

Palavras-chave: Gênero. Relações Étnico-Raciais. Feminismos.

[1]Universidade Regional do Cariri (URCA),
iara.mar@terra.com.br
[2]Universidade Regional do Cariri (URCA), 86luiz@gmail.com

O SIMBOLO FEMININO NA OBRA DE PAULINA CHIZIANE, BALADA DE AMOR AO VENTO

Ícaro Felipe Santiago Gallindo

RESUMO

O artigo tem como objetivo principal desenvolver uma análise do romance Balada de amor ao vento (1990), da escritora moçambicana Paulina Chiziane, que tem como uma de suas características de utilizar-se de uma escrita feminina para desenvolver discussões sobre a condição da mulher em Moçambique. No livro referido, observamos como as perspectivas de intervenção no que tange a problematização das relações de gênero em Moçambique. O regime de poligamia em Moçambique, nesse sentido, torna-se um ponto de intersecção que, embalado pela narração cativante e poética de Sarnau, personagem protagonista da referida narrativa, nos traz para uma discussão sobre as tensões políticas, culturais e religiosas da sociedade moçambicana. O artigo tem como outra proposta uma leitura do papel da mulher moçambicana, presa, algemada a uma estrutura social machista, incompatível com a proposta de modernização de um país que experiência o processo de formação de uma identidade nacional. Percebe-se neste romance, que o relato das experiências amorosas de Sarnau é uma forma de universalizar as características únicas, particularidades femininas, de nos levar a refletir e questionar a condição machista da sociedade moçambicana, e observamos com clareza, dando uma maior visibilidade a condição feminina em Moçambique.

Palavras-chave: Paulina Chiziane. Gênero. Identidade. Moçambique.

A INTERSECCIONALIDADE RAÇA-GÊNERO E ENFRENTAMENTOS EM UMA SOCIEDADE BRANQUEADA: QUE VIDAS SÃO PASSÍVEIS DE LUTO?

Isaura Caroline Abrantes Silva[1]
Brennda Martinelli Pinho Silva[2]
Francisco Francinete Leite Júnior[3]

"Parte do problema da vida política contemporânea é que nem todo mundo conta como sujeito".
- Judith Butler (2015)

INTRODUÇÃO

A intersecção entre raça e gênero se refere a um atravessamento entre as discussões acerca da afrodescendência e dos estudos de papeis sociais (re)produzidos. De forma geral, o gênero é visto como ferramenta política dos indivíduos sobre as relações sociais e perpetua atos performativos diante das características biológicas. A marginalização da raça negra entrelaçada pela hierarquização culturalmente trazida pelo gênero acentua um caráter complexo aos negros e as negras, uma vez que são produzidas representações sociais do que venha a ser o masculino e o feminino negro. Representações estas, marcadas por estigmas e preconceitos que realocam e os direcionam a abjeção, ou seja, há inferiorização no que diz respeito ao sujeito, a partir do estereótipo construído sobre seu corpo. Essas relações de dominação cultural são sustentadas por séculos de construções fundamentadas em diferenças étnico-raciais de uma sociedade primordialmente eurocêntrica, que desvaloriza a raça negra desde quando o Brasil era Colônia de Portugal.

A partir disso, a presente pesquisa busca compreender a intersecção entre o gênero e a raça, traçando as condições socioculturais que influenciaram nas construções das representações sociais. Para tanto, a presente pesquisa qualitativa foi abordada a partir de uma revisão bibliográfica. Segundo Oliveira (2005), a pesquisa qualitativa baseia-se em estratégias para delimitação temporal-espacial para investigar o fenômeno que se pretende estudar, se concentrando em um caráter descritivo acerca de um tema.

[1]Isaura Caroline Abrantes Silva, graduanda do Curso de Psicologia pelo Centro Universitário Doutor Leão Sampaio, icarolineabrantes@hotmail.com, Juazeiro do Norte, Ceará, Brasil.
[2]Brennda Martinelli Pinho Silva, graduanda do Curso de Psicologia pelo Centro Universitário Doutor Leão Sampaio, brenndamartinelli@live.com, Juazeiro do Norte, Ceará, Brasil.
[3]Francisco Francinete Leite Júnior, docente do Curso de Psicologia no Centro Universitário Doutor Leão Sampaio, mestre em Psicologia, francinetejunior@leaosampaio.edu.br, Ceará, Brasil.

Referente à abordagem da desse tipo de pesquisa, Marconi e Lakatos (2010) afirmam que a revisão bibliográfica se baseia na coleta de dados com obras que tratem do objeto de estudo, avaliando as pesquisas produzidas sobre esse, objetivando desenvolver ideias que corroborem, se assemelhem ou destoem do anteriormente coletado, trazendo uma perspectiva diferente acerca da realidade pesquisada.

Através dos aspectos metodológicos citados, se utilizou os descritores “homem negro” e “mulher negra”. Os periódicos utilizados foram a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) com 2 resultados para mulher negra e 0 para homem negro, BVS (Biblioteca Virtual em Saúde) com 17 e 65 respectivamente, e o Google Acadêmico contando com 74.100 resultados para mulher negra e 97.300 para homem negro. Os critérios de exclusão se basearam no aprofundamento em documentos que tratassem dos desafios enfrentados pela população negra, excluindo da análise trabalhos pertencente às ciências biológicas.

Conforme Leite Junior e Pocahy (2014), a interseccionalidade emerge principalmente nos estudos contemporâneas, visando problematizar a subjetividade através de um arcabouço teórico. Discutir a intersecção raça-gênero é se inserir em uma reflexão que está em um processo construtivo. A sociedade branqueada brasileira se relaciona ao branqueamento, sendo conceituado como um "problema do negro que, descontente e desconfortável com sua condição de negro, procura identificar se como branco, miscigenar se com ele para diluir suas características raciais." (BENTO, 2003, p. 25)

Diante disso, ressalta-se que a pesquisa é imprescindível ao âmbito social, uma vez que os estudos de gêneros interligados a população negra remontam as dificuldades acumuladas nas relações sociais em uma sociedade que marginalizam tanto o negro e a negra, a fim de pensar práticas profissionais que englobem e reparem os marcadores sociais excludentes do ser humano na sociedade. Para a ciência psicológica, analisar o sofrimento causado a partir disso, de forma ética-política é fundamental, pois as marcas traçadas pela cor dos corpos carregam consigo uma dor histórico-cultural traçada durante anos de segregação. Para as acadêmicas do curso de Psicologia se revela essencial enxergar a dinâmica social que exclui e estereotipa os sujeitos, e mais do que isso, de visualizar através do compromisso com a pesquisa, formas de empoderamento social teórico-prático.

REFLETINDO SOBRE O RACISMO: SUBMISSÃO AO BRANCO?

Atual e historicamente, os corpos referem-se à modelagem das determinações das posições socialmente ocupadas pelos sujeitos nas relações sociais. Segundo Louro (2004, p. 75) "ao longo dos tempos, os sujeitos vêm sendo indiciados, classificados, ordenados, hierarquizados e definidos pela aparência de seus corpos; a partir dos padrões e referência, das normas, valores e ideais da cultura." Características corpóreas constroem significados e, dessa forma, "se tornam (ou não) marcas de raça, de gênero, de etnia, até mesmo de classe e de nacionalidade. Podem valer mais ou valer menos." (p. 75)

Nesse sentido, pensar o corpo implica refletir sobre as diversas construções sociais que o atravessam. Para além do seu caráter biológico, o corpo é dotado de diversos sentidos, os quais são fundamentados em diversos marcadores sociais, construídos histórica e culturalmente. Assim, compreender os enfrentamentos do negro em uma sociedade branqueada significa analisar o lugar de abjeção deste durante a história.

Renegado o direito de serem humanos negros e negras foram escravizados em território brasileiro a partir do século XVI, em que seus corpos são definidos a partir da coisificação sendo traficados através de navios negreiros de seus países para as colônias. "[...] o negro não era persona. Não era um cidadão nascido livre, como pessoa jurídica; na condição de escravo, não era pessoa; seu estatuto era o de objeto, não o de sujeito. Dessa forma, o negro foi alijado do corpo social, única via possível para se tornar indivíduo" (NOGUEIRA, 1999, p.42).

Conforme Louro (2004, p.89) "nomeados e classificados no interior de uma cultura, os corpos se fazem históricos e situados." Ao definir os indivíduos como homens ou mulheres a partir de sua corporeidade, se firmam também culturalmente o gênero e a sexualidade do sujeito, havendo consequências que são acarretadas por essa construção discursiva. Posto isso, os papeis sociais remetidos a um gênero especifica a forma com que o ser constrói suas relações sociais, atribuindo privilégios e deveres a partir do que é entendido como masculino ou feminino.

A marca do corpo negro é um atributo para a discriminação e intolerância perante aos seus direitos de existência, e estão diretamente ligados a uma distorção do que é ser homem ou ser mulher negra. Esse impacto histórico-cultural na ancestralidade

afro-brasileira se perpetua de forma contemporânea, após a abolição da escravatura, através de uma ampla gama de práticas discriminatórias racistas e sexistas.

HOMEM NEGRO E MUHER NEGRA: NOSSOS CORPOS NOS UNEM E NOS EXCLUEM

O abismo étnico-racial instaurado pelo racismo como sustentáculo para a colonização, ainda se insere cotidianamente nas relações de poder. Nesse sentido, segundo Butler (2015), certas vidas não são dignas de qualificação como tal, não sendo concebidas como vida por meio de enquadramentos culturais e definidores, em que estas que são passíveis de luto como a do sujeito negro desembocam em um desinteresse formado pelo pressuposto de que essas vidas nunca serão vividas e nem perdidas, visto que são desprezíveis. Dessa forma, a autora também questiona que

> [...] o problema é ontológico, visto que a pergunta em questão é: *O que é uma vida*? O "ser" da vida é ele mesmo construído por meios seletivos; como resultado, não podemos fazer referência a esse "ser" fora das operações de poder e devemos tornar mais precisos os mecanismos específicos de poder mediante os quais a vida é produzida. (BUTLER, 2015, p.14)

A partir dos estudos de Guimarães (2000) sobre os insultos raciais, o autor os dividiu em sete categorias principais: nominação do outro enfatizando a disparidade social e distanciamento, animalização implicada a falta de civilização, acusação de anomia, ou seja, de falta de moral, delinquência, sexualidade imoralizada, perversidade religiosa, condição social inferior, ligação à sujeira, a uma perversa natureza e a incorporação de estereótipos ligados a deficiências mentais ou físicas. As discriminações referentes às condições socioeconômicas se referem predominantemente a uma condição de escravidão dos corpos, e ao direcionamento dos indivíduos negros a um lugar específico: a senzala.

Refletindo sobre o racismo como modo cotidiano de negar e subjugar a população negra, Bento (2003, p.27) diz que "a pobreza tem cor, qualquer brasileiro minimamente informado foi exposto a essa afirmação, mas não é conveniente considerá-la. Assim o jargão repetitivo é que o problema limita-se à classe social". As características corpóreas que unem a população negra são as que ao mesmo tempo, as excluem de uma sociedade esbranquiçada. Percebe-se que a ambos os gêneros é

atribuída à condição de desumanidade advinda da visão distorcida de seus corpos.

A FEMINILIDADE NEGRA: NAS “ANCAS” DA MULATA

De acordo com Guimarães (2000), as ofensas verbais analisadas a partir das denúncias feitas por mulher negras, relataram tais estereótipos: hiperssexualização, doméstica, feia e suja. A hiperssexualização se refere a uma objetificação do corpo da mulher, capaz de materializar o gênero feminino, ligada a uma exacerbada sexualidade, acentuando um caráter animalesco a subjetividade negra. Nesse sentido, Coutinho (2010) aponta que essa característica de hiperssexualização estaria ligada ao estereótipo da “mulata”. Sendo os ideais de estéticos atravessados por padrões brancos, a beleza da “mulata” estaria relacionada aos “traços brancos” na mulher negra, tornando-a desejada sexualmente em conexão com a ideia da libertinagem da sexualidade negra.

Consonante a isso, desde as pesquisas de Nabuco (1870) se afirma que as relações sexuais entre senhores e escravas foram pautadas em uma prática de profundas violências, ao invés de se configurar como uma relação amorosa e consentida por parte da mulher. A simbolização da mulher negra ainda como ser-para-exploração encadeado a devassidão moral ainda é preconizado nos ideais racistas ligados ao corpo e a justificativa para invasão desses.

A ligação entre doméstica e negra se refere a um caráter histórico escravocrata de servidão e também a contemporaneidade em que o mercado de trabalho está ligado aos afazeres servis e domésticos, consolidando também a visualização dos corpos ocupantes dessas posições trabalhistas como domesticados e docilizados. Diante do estudo de Bento (1995, p. 486), que "o lugar da mulher negra no trabalho está demarcado no imaginaria de chefias e profissionais de recursos humanos. É o gueto da subalternização e da realização de atividades manuais."

O corpo da negra é estereotipado ao longo de décadas, sendo ridicularizado e tido como feio. Através da repressão do cabelo crespo, se amplia uma resistência a aceitar a raça negra como genuinamente digna de direitos de expressividade, sendo valorizado um padrão de beleza que o trata como "pixaim de negro", "negra beiçuda", "negrinha", "negra suja". Ressaltando essas discriminações raciais Streva (2016) acentua que

> O importante destas duras menções é que através desta representação

> e estigmatização socialmente construídas da personalidade do negro, dificultava-se ainda mais a aceitação livre e franca como um igual, submetendo-o a um cruel círculo de exclusão e inferiorização, que afeta diretamente a sua auto-estima. Percebe-se, com evidência, que a estética é sim um fator político, padronizada pelo modelo normalizador colonial eurocêntrico. (p.81)

Segundo Sueli Carneiro (2002), quando se fala na fragilidade feminina que justificou historicamente a proteção paternalista dos homens sobre as mulheres está-se excluindo as mulheres negras, posto que, em uma perspectiva social, essas nunca foram vistas como frágeis. No tocante ao trabalho, as negras estão distribuídas nos setores mais precários ou desempregadas e a grande maioria das empregadas atua nos serviços domésticos, refletindo, portanto que as negras ainda carregam nas costas as consequências históricas de uma posição de servidão e inferioridade. Há de se levantar que em relação a altos cargos, para alcançarem-no é necessário um esforço desproporcional se comparado às mulheres brancas e a um esforço ainda maior para mantê-lo.

A MASCULINIDADE NEGRA: DA MARGINALIZAÇÃO À PERICULOSIDADE

Ao corpo do homem negro visualiza-se predominantemente o estigma da delinquência e concomitantemente da selvageria e periculosidade. Consonante, Bento (2003) afirma que a exclusão cotidianamente destacada se refere a negação de atributos e características morais fundamentais, ocorridas quando sujeitos ou grupos são postos para for dos limites concernentes as regras, leis e valores morais. Tendo em vista isso, Guimarães descreve que uma das facetas da anomia social é remetida a termos ligados à delinquência como "ladrão, folgado, safado, sem-vergonha, aproveitador, pilantra, maconheiro e traficante" (2000, p.36).

> O primeiro passo da exclusão moral é a desvalorização do outro como pessoa e, no limite, como ser humano. Os excluídos moralmente são considerados sem valor, indignos e, portanto, passíveis de serem prejudicados ou explorados. A exclusão moral pode assumir formas severas, como o genocídio; ou mais brandas, como a discriminação. [...] Pelos processos psicossociais de exclusão moral, os que estão fora do nosso universo moral são julgados com mais dureza e suas falhas justificam o utilitarismo, a exploração, o descaso, a desumanidade com que são tratados. (BENTO, 2003, p.30)

Nesse sentido, Marilena Chauí (2013) evidencia a violência brasileira como

dirigida eminentemente ao delinquente e ao criminoso, determinando os que possuem poder para atuar contra os agentes violentos e perigosos. Posto isso, há a legitimação da violência da polícia baseada na periculosidade e desconfiança direcionada ao negro pobre. Mesmo às vezes considerada desumana e violenta, as práticas policiais encadeadas a agressividade são apoiadas, consideradas naturais e normais, uma vez que protege os cidadãos de bem dos marginais. Exterminando um grande contingente de negros através de chacinas ou massacres.

Segundo pesquisa do Conselho Nacional de Segurança Pública, estudo realizado em 2011, considera-se a gravidade do cenário de homicídios e encarceramento da juventude negra, principalmente dos homens. De acordo com os dados coletados no Mapa da Violência, se aponta estatisticamente que a probabilidade de um jovem negro com faixa etária compreendida entre15 a 25 anos, vir a morrer é 127,6% maior do que a de um homem branco com a mesma idade. Inequivocamente essa situação é enraizada em fatores étnico-raciais e econômicos. A disseminação do racismo como justificativa para tais acentua a desigualdade social e torna dificultosa a sobrevivência da população negra brasileira, acarretando uma desvalorização da identidade negra.

CONCLUSÕES

A partir das representações construídas sobre o corpo negro, se perpetua um discurso de não-corpo, ou seja, de desvalorização do corpóreo ao ponto de retirar o caráter humano que há por entre pele negra e subjetividade. Décadas de exploração negra anteriores a abolição da escravatura não foram apagadas e são frequentemente relembradas em insultos raciais que desvalorizam a expressividade negra e consequentemente a vida do indivíduo negro. As construções sociais atravessam as relações dialeticamente e dialogicamente, produzindo relações marcadas pela violência, mas também por união dos sujeitos que percebem a dinâmica de aprisionamento e repressão social, mirando a emancipação.

Ressalta-se que o empoderamento da população negra é fundamental no que diz respeito à conquista de direitos renegados e usurpados historicamente. A formação de um estigma socialmente negativo ao negro o torna vulnerável e degrada a sua identificação a cultura negra, também danificando as suas condições de vivenciar as situações de modo obter bem-estar e orgulho mediante sua raça. Empoderar-se é se

perceber detentor de um poder transformador pautado na ideologia que compreende a atividade política revolucionária como forma de subverter os padrões culturais estabelecidos.

A sociedade branqueada revela desafios que podem ser ultrapassados por mulheres e homens negros desde que existam as condições necessárias para que eles tenham autonomia para superar os estigmas de hiperssexualidade, submissão, marginalidade e servidão, para gozar dos seus direitos enquanto cidadão. Para a desconstrução de tais representações é imprescindível uma intervenção pedagógica educacional, onde a categoria étnica não seja apenas um instrumento de análise, mas que tenha avaliada sua importância na construção política da identidade dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

BENTO, M. A. S. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: BENTO, M. A. S.; CARONE, Iray. (orgs.) *Psicologia Social do Racismo*. Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2003. pp. 25-58.

_____. A mulher negra no mercado de trabalho. *Estudos feministas*, v. 3, n. 2, 1995, pp. 479-488.

BUTLER, J. *Quadros de guerra*: Quando a vida é passível de luto? 1 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015. 288 p.

CARNEIRO, S. Gênero e Raça. In: BRUSCHINI, C.; UNBEHAUM, S. *Gênero, Democracia e Sociedade Brasileira.* 34 ed. São Paulo: FCC, 2002. pp. 167-193.

COUTINHO, L. L. *Antônia sou eu, Antônia é você: identidade de mulheres negras na televisão brasileira.* 2010. 189 f. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2010.

Conselho Nacional de Segurança Pública. *Recomendação 02, de 10 de junho de 2010.* Disponível em: < http://www.justica.gov.br/sua-seguranca/seguranca-publica/senasp-1/conselho-nacional/recomenda__o-juventude-negra.pdf/view>. Acesso em: 11 ago. 2016.

CHAUÍ, M. Representação política e enfrentamentos ao racismo. In: *Seminário Temático "Representação Política e Enfrentamentos ao Racismo",* Salvador, 2013.

GUIMARAES, A. S. A. O insulto racial: as ofensas verbais registradas em queixas de discriminação. *Estud. afro-asiá,* n. 38, 2000, pp. 31-48.

LEITE JUNIOR, F. F.; POCAHY, F. A. *(Trans)envelhecimento:* uma cartografia das pesquisas em ciências humanas e sociais que versam sobre interseccionalidade. In: 18°

REDOR, 2014, Recife. (Anais). 2014. pp. 459-474.

LOURO, G. L. *Um corpo estranho*: ensaios sobre a sexualidade e teoria queer. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica.* 7 ed. São Paulo: Atlas S. A., 2010. 320 p.

NABUCO, J. *A escravidão*. Recife: Editora Massangana, Fundação Joaquim Nabuco, 1988.

NOGUEIRA, I. B. O corpo da mulher negra. *Pulsional Revista de Psicanálise*, ano XIII, n. 135, 1999, pp. 40-45.

OLIVEIRA, M. M. de. *Como fazer pesquisa qualitativa?* 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. 232 p.

SANTOS, W. S. dos.; et. al. Escala de racismo moderno: adaptação ao contexto brasileiro. *Psicologia em Estudo,* v. 11, n. 3, 2006, pp. 637-645.

STREVA, J. M. *Objetificação colonial dos corpos negros*: Uma leitura descolonial e foucaultiana do extermínio do negro no Brasil. 2016. 187 f. Dissertação (mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016.

MULHERES ASSENTADAS SUAS TAREFAS E PARTICIPAÇÃO NA LUTA DE CLASSE: O CASO DO ASSENTAMENTO 10 DE ABRIL EM CRATO - CE

Janaísa Rodrigues de Sousa[1]
Zuleide Fernandes de Queiroz[2]

RESUMO

Este trabalho discute a formação, tarefas das mulheres assentadas e sua participação na luta no Assentamento 10 de Abril, no Distrito de Monte Alverne, em Crato – CE, identificando quais as principais tarefas que elas vêm desempenhando e como associam suas funções com o processo maior de luta de classe em defesa da terra. Tem como objetivos específicos: a) Identificar as principais dificuldades enfrentadas pelas mulheres assentadas no que se refere à sua formação profissional; b) Conhecer as principais tarefas que vem sendo atribuídas as mulheres no Assentamento; c) Identificar a participação das mulheres na luta de classe. Temos o seguinte problema de pesquisa: Qual as tarefas, atribuições, funções que as mulheres assentadas vem desempenhado no Assentamento 10 de Abril e sua participação na luta de classe? A pesquisa se justifica pela necessidade da discussão o papel da mulher no Movimento dos Trabalhadores Sem Terra - MST, esclarecendo o papel da mulher na luta política e organizativa do MST. A metodologia utilizada foi a entrevista semiestruturada e a observação direta para a coleta de dados. Os resultados encontrados permitiram concluir que as tarefas das mulheres no assentamento estão basicamente resumidas a educação e aos cuidados domésticos e a lida no campo, e também na participação na luta pela conquista de terra.

Palavras-chave: Mulher. Educação. MST. Luta.

[1]Graduada em Pedagogia – URCA, janaisarodrigues@hotmail.com)
[2]Professora do Departamento de Educação e do PROFIHISTÓRIA da URCA, zuleide.queiroz@urca.br)

ESTATUTO DA IGUALDADE RACIAL: UMA ANÁLISE CRÍTICA DA EFETIVAÇÃO DA LEI 12.288/2010 NA ATUAL CONJUTURA

Jordânio Martins Ribeiro[1]
Maria Jussara Xavier dos Santos[2]

RESUMO

Ser negro no Brasil consiste em um fastígio desafio e, diante das medidas políticas e jurídicas que vem com o desígnio de tornar a sociedade brasileira mais acolhedora à população negra, nos deparamos com o Estatuto da Igualdade Racial – EIR, lei 12.288/2010. Trata-se de uma lei que tem como intuito maior efetivar a garantia de igualdade racial para a população negra, promovendo a justiça, a inclusão social e políticas públicas. Para Santos (2008) a discriminação racial é "uma ação, uma manifestação, um comportamento" que tem como intenção prejudicar alguém ou um grupo. Para efeito, esta pesquisa debruça-se sobre o EIR com a pretensão de analisar, comparativa e criticamente, a efetivação do mesmo em relação ao período em que foi sancionada e a atual conjuntura. Para tanto, embasamos nossa pesquisa em teóricos negros e negras que pesquisam sobre a temática, entre eles Santos, Azeredo, Rosa Parkrs, Sérgio A. Guimarães e na legislação brasileira que disserta e atua sobre a discriminação racial ou étnico-racial. O caminho metodológico permeia-se pela pesquisa documental e bibliográfica, constituindo um primeiro momento desta pesquisa que se encontra em andamento.

Palavras-chave: Estatuto da Igualdade Racial. População negra. Discriminação racial. Racismo. Legislação brasileira.

ABSTRACT

Being black in Brazil is a challenge meridian and, given the political and legal measures that come with the design to make it more welcoming Brazilian society the black population, we face the Statute of Racial Equality - EIR, Law 12.288 / 2010. It is a law whose main aim achieving racial equality guarantee for the black population, promoting justice, social inclusion, public policy, penalizing racial or ethnic-racial discrimination. For Santos (2008) racial discrimination is "an action, a demonstration, a behavior" that is intended to harm someone or a group. In effect, this research focuses on the EIR with the intention of analyzing, comparative and critically, the realization of the same in the period in which it was sanctioned and the current situation. Therefore, our research embasamos in black men and women theoretical researching on the subject, including Santos, Azeredo, Rosa Parkrs Sergio A. Guimaraes and Brazilian legislation lectures and acts on racial or ethnic-racial discrimination. The methodological approach permeates by the documentary and bibliographical research, constituting a first moment of this research is in progress.

Keywords: Statute of Racial Equality, black population, racial discrimination, racism, Brazilian law.

[1] Graduando em Bacharelado em Direito pela Universidade Regional do Cariri – URCA. Email: jordaniomartins47@gmail.com
[2] Granduanda em Licenciatura Plena em Letras Português/Literatura pela Universidade Regional do Cariri – URCA, Especialista em Prática Docente do Ensino Superior. Email: jussara.xavier.jx@gmail.com

INTRODUÇÃO

Muito se debate sobre o racismo no Brasil e a consequência deste sobre a população negra. Primeiro, deve-se deixar enfatizado que, em se tratando de Brasil, o racismo recai sobre negros e negras, não existe racismo contra brancos e brancas, seria uma inocência sem tamanho afirmar tal coisa, pois como afirma Santos (2008, p. 04 – 05, grifo nosso):

> O Brasil – é importante saber – foi o país que maior número de *africanos escravizados* importou. Cerca de 4 milhões de africanos foram recebidos aqui. [...] A travessia atlântica se inicia por volta do distante ano de 1534 e se prolonga até 1850. Por mais de 3 séculos o tráfico negreiro campeou solto. [...] Aqui, o que tornou o país possível foi a escravidão. O combustível que foi queimado para legitimar a escravidão colonial, antes de qualquer outro, foi o racismo. [...] A crença por parte dos invasores europeus da inferioridade dos negros foi que legitimou e autorizou o rapto destes na África. Essa crença, que era legitimada pela Igreja, fez nascer um dos comércios mais sórdidos que a história humana conheceu.

Quase três séculos de escravidão que teve uma falsa libertação aos africanos e africanas aqui obrigados a servirem propósitos de outros em terras alheias deixaram uma cicatriz incurável na história dos descendentes desse povo. Uma libertação sem planejamento que jogou às ruas uma população inteira sem a certeza de emprego, moradia, condições mínimas de sobrevivência nessa terra que não lhe pertencia respalda hoje nos desafios cotidianos que negros e negras brasileiros enfrentam. A falta de infraestrutura que pudesse acolher os milhares de ex-escravizados e ex-escravizadas deu origem às favelas, geralmente situadas em morros, afastadas dos centros e da burguesia branca brasileira, como uma maneira de limpar nossas ruas, uma vez que negros eram sinônimos de sujeira e toda espécie de mazelas que poderiam afastar investidores do país. Resultado disso, de acordo com pesquisa de 2013 realizada pelo DataPopular e Celso Athayde, apresentada no site Carta Capital[3] em uma matéria sobre as favelas do Brasil, 67% dos habitantes das favelas são negros e negras.

[3] Link da matéria: http://www.cartacapital.com.br/sociedade/unidas-favelas-e-comunidades-formariam-o-5o-maior-estado-do-pais

Dados maiores[4] abordam ainda outras esferas da vida em sociedade em que a população negra representa o maior contingente afetado pela questão social, fruto do período da escravidão. À luz desses dados a legislação brasileira, afim de corrigir os danos na vida da população negra brasileira, através do Estatuto da Igualdade Racial e entre outros dispositivos legislativos, tratam de evitar e punir casos de discriminação racial ao passo em que incentiva políticas públicas de promoção da igualdade racial e a inserção da população negra na sociedade a fim de resgatar o que não foi feito em época da libertação dos aqui escravizados.

Destarte, este trabalho traça-se uma análise comparativa e crítica entre o ano de 2010, ano de promulgação da lei 12.288/2010 e a atual conjuntura a fim de apontar melhorias ou não na sociabilidade e expressão de ser coletivo dos negros e negras do Brasil.

A LEI 12.288/2010

Denominado Estatuto da Igualdade Racial, a lei de número 12.288 foi sancionada em 20 de julho de 2010 e tem como intuito efetivar a garantia de igualdade racial para a população negra brasileira. Promovendo a justiça, a inclusão social, políticas publicas, penalização da discriminação racial ou étnico-racial, onde de acordo com o estatuto equivale a:

> toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais no campo político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada. (Brasil, EIR, 2010)

O estatuto possui 61 (sessenta e um) artigos que abordam a saúde, educação, cultura, esporte e lazer, liberdade de consciência e de crença e o livre exercício dos cultos religiosos, acesso a terra e moradia adequada, trabalho e meios de comunicação. O EIR também institui, no art. 47, o Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (SNAPIR) como forma de organização e de articulação voltadas à implementação do conjunto de políticas e serviços destinados a superar as desigualdades étnicas existentes no país, prestados pelo poder público

[4] Ver matéria do G1 de 13/11/2013 sobre a perspectiva de salário de trabalhadores(as) negros(as) e não negros(as). Link: http://g1.globo.com/concursos-e-emprego/noticia/2013/11/trabalhador-negro-ganha-36-menos-que-o-nao-negro-diz-estudo-do-dieese.html

federal. Porém, no primeiro parágrafo deste mesmo artigo, torna – se optativa a participação dos estados, municípios e do Distrito Federal.

Uma crítica que deve ser levada sobre essa inserção optativa dos estados, municípios e do distrito federal torna paradoxal a execução do SNAPIR ao passo em que, uma vez tornando essa adesão optativa e conclamando, no seu parágrafo segundo, a participação da sociedade civil e do setor privado na efetivação das políticas e serviços do SNAPIR, retira-se do Estado uma responsabilidade que, em termos de leis proferidas por esse mesmo estado, pertence a si e transfere para uma camada da sociedade que não tem as mínimas condições políticas, históricas, sociais, culturais, educacionais e geracionais de promover a efetivação dos objetivos do SNAPIR.

De acordo com Montaño *apud* Souza (2003), esse processo de transferência de responsabilidade do Estado para a sociedade civil deu-se com a enxurrada de tentativas salvacionistas em que, mediante o surgimento de um terceiro setor, ao qual se inclui as ONG's e iniciativas privadas (vinculadas a governos e multinacionais) que carregam a bandeira de que

> boa parte da solução da pobreza e da miséria que assola o mundo atual, de forma mais perversa que em qualquer outro momento histórico, está nas mãos dessas organizações que profissionalizam a assistência social, exploram o voluntariado e contribuem para a destruição das políticas de cidadania embasadas nos direitos sociais construídos pela luta humana nos últimos trezentos anos, especialmente no mundo sociopolítico do Ocidente. (Souza, 2003, p. 01)

Por sociedade civil levamos em consideração o que Norberto Bobbio descreve como:

> [...] a sociedade política, aquela sociedade que os indivíduos garantem por meio de *contrato social* os seus direitos e deveres através de leis públicas. Nesse sentido, a sociedade civil nasce por contraste a um estado primitivo de humanidade em que o homem vivia sem outras leis se não as naturais [...]. Somente na sociedade civil existem as condições para a observância das leis da razão. (Bobbio, 1982, p. 28, grifo nosso)

Ainda sobre a crítica desse repasse de responsabilidade do Estado para a sociedade civil, Montaño (2011) aborda que as políticas sociais do Estado (que aparentemente vêm com o intuito de amenizar as mazelas da questão social) servem para acalmar os ânimos da classe trabalhadora e dos vulnerabilizados e, dessa maneira, continuar explorando sua força de trabalho de maneira mascarada em políticas paliativas. Para o autor:

> [...] as políticas sociais se apresentam perante os indivíduos como aqueles mecanismos tendentes à diminuir as desigualdades sociais [...]. Mas, na verdade, esse sistema de "solidariedade social", sobre a qual se baseiam as políticas sociais, não é outra coisa senão a "casca", a superfície que recobre e encobre o "caroço", o centro da questão, nesse caso as suas funções política e econômica [...]. (Montaño, 2011, p. 86)

E mais à frente discorre sobre as reais funções das políticas públicas e sociais:

> [...] essas políticas públicas representam, numa dupla lógica de *consenso e coerção*, o desenvolvimento de *três funções* – uma *social* (a prestação de serviços e a transferência de recursos sociais à população carente – "redistribuição"), uma *econômica* (a desresponsabilização parcial do capitalista em relação aos custos de produção e reprodução da força de trabalho, e sua socialização) e outra *política* (a diminuição da insatisfação popular, tendendo à desmobilização e controle social, com o fim de obter a legitimação e aceitação do Estado e do sistema político-econômico) [...]. (Montaño, 2011, p. 92)

Percebemos assim que a real intenção do Estado em promover essas políticas públicas e sociais é a de controle social. E, uma vez repassando sua responsabilidade sobre as expressões da questão social, aqui em específico o racismo e toda e qualquer discriminação que tenha como alvo a cor da pele ou etnia/raça, desmobiliza os movimentos sociais e retorna a questão do filantropismo, da boa ação do terceiro setor diante da sociedade civil. Essa lacuna do EIR em se tratando do SNAPIR, dá margem para a atuação do terceiro setor e a retirada estratégica do estado e governos nas políticas e serviços voltados à população negra.

Ainda sobre o SNAPIR, são os seus objetivos: promover a igualdade étnica e o combate às desigualdades sociais resultantes do racismo, inclusive mediante adoção de ações afirmativas; formular políticas destinadas a combater os fatores de marginalização e a promover a integração social da população negra; descentralizar a implementação de ações afirmativas pelos governos estaduais, distrital e municipais; articular planos, ações e mecanismos voltados à promoção da igualdade étnica; garantir a eficácia dos meios e dos instrumentos criados para a implementação das ações afirmativas e o cumprimento das metas a serem estabelecidas.

É dever do Estado assegurar à população negra a efetiva participação na construção da sociedade civil, assegurando-lhes o direito de externalizar e socializar suas crenças, identidades e culturas. Nesse quadro, também cabe à própria sociedade consolidar esse direito

tendo como base a liberdade individual e de coletividade no tocante das suas representações étnicos e raciais.

Por tanto, o EIR vem com o intuito de, dentro das medidas do Estado para assegurar a liberdade de ser e existir da população negra, direcionar ações de cunho socioeducativo e também punitivo no que se refere à ação direta de combate ao racismo e à intolerância. O EIR vem ao lado de outras diretrizes e leis brasileiras elucidar a luta pela liberdade étnica e racial do cidadão negro brasileiro.

EFETIVIDADE

Na teoria, esse estatuto resolveria grande parte dos problemas da população negra, não podemos dizer que resolveria todos, pois é sabido que a sociedade está em constante transformação, é uma "metamorfose ambulante", nas palavras do cantor e compositor baiano Raul Seixas.

Na prática, segundo o professor de direito penal Christiano Jorge Santos, da PUC – SP esse estatuto deixou a desejar "em relação ao acesso à justiça são normas pragmáticas que não resolvem nada. Não houve mudança na prática por conta do estatuto" (Carta Capital, 2015). Ele afirma também que o crime de racismo já está previsto desde a Constituição de 1988 como inafiançável e imprescritível com pena de reclusão, a lei 7716 de 1989 regulamentou esse crime. Ainda segundo o professor, houve mudanças para pior na área penal, com alterações que, em certos casos, vão contra a legislação e permitem penas menores.

Ainda sobre a efetividade do EIR, vemos como mais um ponto negativo o fato de que nele não se prevê como será a distribuição de recursos para as políticas afirmativas e para o monitoramento delas. Dessa forma, além de tornar difícil a avaliação dos avanços e dos prejuízos do EIR em relação à população negra, essas políticas afirmativas acabam ganhando um caráter secundário por parte da gestão, uma vez que o que sobrar dos recursos da União é o que será direcionado para elas. Sendo assim, fica perceptível que o desejo de transformação da sociedade num sentido de acolhimento da população negra acaba não sendo reforçado.

O movimento negro há muito tempo vem lutando para a melhoria dos direitos que dizem respeito à população negra no que tange o respeito a sua história, ancestralidade, religiosidade, igualdade e liberdade, dentre outras coisas que o movimento enxerga como

necessário no sentido de promover uma sociedade mais acolhedora aos negros e negras no Brasil. Para chegar nessas conclusões, o movimento negro se debruça diante de dados estatísticos que comprovam que sobre a população negra brasileira recai de forma mais cruel e aniquiladora as mazelas ainda remanescentes do período de escravidão em nosso país, um dos dados que mais assustam são os referente à violência.

Dados como os levantados pelo site Anistia.org[5] que apontam que dos 30.000 jovens de 15 a 29 anos vítimas de homicídios por ano, 77% são negros. Isso mostra que a preocupação do movimento negro tem fundamentação ao passo em que, diante desses dados, fica destacado que a camada social que mais sofre com resquício do caos social instaurado em nosso país com o advento da maturação do capitalismo e, como aponta Montaño (2002), massacrando os direitos civis e agindo às cegas diante do clamor dos movimentos sociais.

Uma estatística do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE - 2014) [6] demonstra que a população que se identifica preta ou parda cresceu 1% entre a parte mais rica da população brasileira. Ainda assim, dos 54% que representam a parcela da população negra no país, apenas 17% estão na parte mais rica dos brasileiros. Relacionando os dados apresentados veremos que dos 54% que representam a população total de pessoas autodeclaradas negras e pardas no país, apenas 17% são ricos e, reduzindo essa parcela aos jovens de 15 a 29 anos assassinados por ano, 77% são negros.

Uma notícia publicada no site G1[7] em 25 de setembro de 2014 sobre as favelas do brasil revela que 67% dos Habitantes das favelas são negros. Segundo o site BBC[8], todo ano 23.100 jovens negros de 15 a 29 anos são assassinados. São 63 por dia. Um a cada 23 minutos. O site O Globo[9] revela que o mapa da violência de 2016 mostra recorde de homicídios no brasil comparando o período de 2003 a 2014

Relacionando os dados com o período de 2010, quando o estatuto entrou em vigor, à 2014 vemos que a situação da população negra ainda é preocupante, a taxa de homicídios cresce, a população negra em sua maioria é pobre, mais da metade dos habitantes de favelas são negros. Percebe – se que de acordo com esses dados o Estatuto da Igualdade Racial não está sendo eficaz. De acordo com a síntese de indicadores sociais, divulgada pelo IBGE, em

[5] Link da matéria: https://anistia.org.br/campanhas/jovemnegrovivo/
[6] Estatística publicada no site http://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2015/12/04/negros-representam-54-da-populacao-do-pais-mas-sao-so-17-dos-mais-ricos.htm
[7] Matéria no link: http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2014/09/com-2-milhoes-de-moradores-favelas-do-rio-seriam-7-maior-cidade-do-pais.html
[8]Link da matéria: http://www.bbc.com/portuguese/brasil-36461295
[9] Link da matéria: http://oglobo.globo.com/brasil/mapa-da-violencia-2016-mostra-recorde-de-homicidios-no-brasil-18931627

2004 16,7% dos alunos das universidades eram pretos ou pardos, os brancos eram 47,2%. Em dez anos esse indicie subiu para 45,5% e 71,4% respectivamente. Segundo dados da UNICEF[10], 680 mil crianças estão fora da escola no Brasil, e dessas, 450 mil são negras. Há um notável avanço do país em relação à educação, 97,6% das crianças e adolescentes de 7 a 14 anos estão matriculados na escola, mas a quantidade que não está matriculada é maior que a população do Suriname, por exemplo.

Observa-se que no período de 2010 a 2015 a situação da população negra não melhorou muito. Segundo o Mapa da Violência sobre o feminicídio[11] o Brasil possui a quinta maior taxa de feminicídio do mundo. As mulheres negras são 25% da população brasileira e, em dez anos, o número de mulheres negras mortas aumentou 54%, enquanto o de mulheres brancas diminuiu 9,8%. O Fórum Brasileiro de Segurança Pública[12] divulgou o 9º Anuário sobre o tema, apresentando que no Brasil uma mulher é estuprada a cada 11 minutos e em nota técnica publicada pelo IPEA[13] em março de 2014, foi apresentado que 70% dos estupros contra mulheres adultas são cometidos por parentes, namorados ou amigos das vítimas. Neste mesmo documento do IPEA é apresentado que 51% das vítimas de violência sexual eram mulheres negras. Segundo o site Brasil Debate[14] a mulher negra recebe 50,5% do salário de um homem branco enquanto a mulher branca recebe 72,3%.

CONCLUSÃO

Não negamos a importância do Estatuto da Igualdade Racial diante da real situação brasileira, pois, como dito no corpo deste ensaio, representa um marco do movimento negro do Brasil em termos de efetivação e garantia de direitos da população negra deste país. A crítica que se levanta, diante dos dados expostos e das análises recorridas a legistas, sociólogos, movimentos sociais, professores e outros profissionais a qual o tema se interessa, deixa explícita que não existe um cuidado devido na efetivação do que o EIR traz em seu texto. Como se pode perceber no decorrer da pesquisa, o EIR acaba sendo contraditório em

[10] Link da matéria: http://www.unicef.org/brazil/pt/media_14931.htm
[11] Link da matéria: https://nacoesunidas.org/onu-feminicidio-brasil-quinto-maior-mundo-diretrizes-nacionais-buscam-solucao/
[12] Link da matéria: http://www.opovo.com.br/app/maisnoticias/brasil/2016/05/27/noticiasbrasil,3617712/a-cada-11-minutos-uma-mulher-e-violentada-no-brasil-diz-levantamento.shtml
[13] Link da matéria: http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=21849
[14] Link da matéria: http://brasildebate.com.br/negro-no-mercado-de-trabalho-as-desigualdades-persistem-e-sao-profundas/

algumas partes e em outras enfraquecendo leis anteriores que regiam e/ou tratavam do racismo no Brasil.

Diante dos dados expostos e consultados durante a pesquisa é perceptível que houve mudanças, ainda que significativas e pequenas, mas que os problemas abordados no EIR ainda se configuram como uma grande pedra no caminho da igualdade racial no Brasil. Infelizmente, ainda nos dias de hoje, o mito da democracia racial prevalece nas discussões sobre racismo. Ou seja, nessa explicação, negros(as) e brancos(as) vivem em perfeita harmonia e que, a igualdade tão almejada e conclamada pelo movimento negro brasileiro, já estaria sendo posta com tantos textos normativos, leis e regulamentações que tratam do tema.

A pergunta que fica diante dos dados expostos nesse ensaio é: ainda acredita-se nessa tal "democracia racial"? O próprio EIR foi alvo desse pensamento de *somos todos iguais* quando olhamos para a data em que foi instituído e sua data de criação e apresentação na Câmara dos Deputados[15], percebemos o quanto ainda é difícil falar sobre os direitos da população negra, a grande maioria da população e políticos acreditam que não se faz necessário leis para assegurar esses direitos uma vez que estes já estão postos no dia-a-dia. Bem, não é isso que nos apontam os dados colhidos. O Brasil se configura como o segundo país com a maior população negra e está entre os dez países mais racistas do mundo. Mas ainda há pessoas, deputados, senadores, políticos, governos etc. que acreditam nessa falsa *democracia racial* e afirmam que os(as) negros(as) estão querendo ser superiores.

Nesse sentido o debate acerca da materialização do EIR deve estar presente na universidade afim de que se possa realizar estudos dessa natureza e, sempre de mãos dadas com a comunidade negra e o movimento negro, para que diante das críticas erguidas possamos fazer aquilo que a democracia participativa tanto conclama: ouvir aqueles que estão tendo seus direitos negligenciados e trabalhar na melhoria destes. Em seis anos de vigência do EIR, ainda temos muito o que lutar e expor para que essa igualdade racial alcance patamares de direito e não de *política de favores* e, em tempos de golpe parlamentar sendo visto como ato heroico para salvar o país, a união dos vulnerabilizados e marginalizados na luta pelos seus direitos e a efetivação real destes se faz totalmente necessária.

Juridicamente falando, o Estatuto da Igualdade Racial apenas adiciona algumas medidas de combate à desigualdade racial. Mas, analisando as leis brasileiras, percebe – se que já há várias medidas de combate à desigualdade racial, tanto preventivas, como punitivas que, assim como o EIR, não são efetivadas e, quando são, acontecem de forma precária.

[15] O Projeto de Lei n.º 3.198, de 2000, apresentado pelo então deputado Paulo Paim – PT. (JESUS, 2013)

O Estatuto foi criado para efetivar a garantia de igualdade racial, mas, como algumas outras normas referentes sobre o tema, o estatuto quase não sai do papel. Voltando o olhar para a atual conjuntura política do Brasil, em tempos de golpe parlamentar, o investimento à educação está sendo cada vez menor e isso afeta em cheio a comunidade negra, uma vez que se constitui como maioria no país e maioria marginalizada pelo Estado.

A falha dos juristas brasileiros é crer que o direito, apenas, manterá a sociedade em ordem, mas como ele poderia por si só manter a sociedade em ordem se o direito é fruto de relações sociais entre indivíduos singulares? Antes de se criar leis, deve – se investir em educação, pois o direito não é o que realmente regula a ação humana e as relações sociais, mas sim a educação. A prioridade de uma nação deve ser a educação do seu povo, pois, um povo educado é um povo pacífico e quanto mais educação, menos caos social.

REFERÊNCIAS

BOBBIO, Norberto. **O conceito de sociedade civil**. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

BRASIL, Lei 12.288 de 20 de julho de 2010. Estatuto da Igualdade Racial.

FALEIROS, Vicente de Paula. **A política social do Estado capitalista.** São Paulo, Cortez, 1991.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Preconceito Racial:** modos, temas e tempos. São Paulo – SP, Cortez, 2012, 144 p.

JESUS, Do silêncio ao Estatuto da Igualdade Racial: os caminhos da igualdade no direito brasileiro. Dissertação (Mestrado), Universidade de São Paulo, USP, Programa de Pós-Graduação em Direito, Faculdade de Direito, 2013, 137 f. Disponível em: <http:// http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2140/tde-12022014-112336/publico/Vinicius_Mota_de_Jesus_Versao_corrigida.pdf>. Acesso em 30 de junho de 2016, às 16:30:55.

LOBO, Bárbara Natália Lages. *A discriminação racial no Brasil:* verdades e mitos. **Anais**: V Seminário Sociedade Inclusiva, PUC Minas, outubro de 2008. Disponível em: http://proex.pucminas.br/sociedadeinclusiva/Vseminario/Anais_V_Seminario/direitos/comu/A%20DISCRIMINACAO%20RACIAL%20NO%20BRASIL%20-%20VERDADES%20E%20MITOS.pdf . Acesso em 29 de junho de 2016, às 14:22:50.

MONTAÑO, Carlos Eduardo. Políticas Sociais para quem? Conceituação do "popular". *Serviço Social & Sociedade.* São Paulo, Cortez, n. 45, ago, 1994.

_____. Terceiro Setor e Questão Social: crítica ao padrão emergente de intervenção social. São Paulo: Cortez, 2001, 288 p.

SANTOS, Helio. *Discriminação racial no Brasil*. 2008. Disponível em: <http:// http://www2.tjce.jus.br:8080/esmec/wp-content/uploads/2008/10/discriminacao_racial_no_brasil.pdf. Acesso em 29 de junho de 2016, às 14:55:15.

STELZER, Joana. GONÇALVES, Everton Neves. Igualdade Racial e Movimento Negro: direito e política em perspectiva histórica. Revista Eletrônica Direito e Política, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ciência Jurídica da UNIVALI, Itajaí, v. 11, n. 1, 1º quadrimestre de 2016. Disponível em: <http:// http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rdp/article/viewFile/8801/4897>. Acesso em 14 de agosto de 2016, às 18:00:20.

ENSINO DE GEOGRAFIA, LEI 10.639/03 E AS REPRESENTAÇÕES DO CONTINENTE AFRICANO

Leilane Oliveira Chaves
Filipe Adan Santos da Silva
Edson Vicente da Silva

RESUMO

A educação para as relações étnico-raciais no Brasil teve um significativo avanço, sobretudo a partir da homologação da Lei Federal 10.639/03, instituindo a obrigatoriedade da inclusão, no currículo escolar, do ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas instituições de Ensino Fundamental e Médio no Brasil. Nessa nova visão sobre as sociedades africanas e afro-brasileiras, as disciplinas escolares desempenham um papel fundamental na desmistificação das informações geradas ao longo dos anos. Dessa forma, o presente artigo objetiva analisar a inserção da Lei no currículo escolar em uma instituição de ensino da cidade de Fortaleza, Ceará, a partir da contextualização das representações do continente africano vivenciadas em sala de aula na disciplina de geografia, utilizando de abordagens qualitativas, como observação participante e aplicação de questionários com alunos e gestores da instituição, possibilitando a integração do pesquisador com os atores do estudo. O estudo revelou que a Lei é um reflexo da evolução do sistema educacional brasileiro, mas tem encontrado dificuldades em sua aplicabilidade. Logo, espera-se contribuir para a incitação de discussões sobre a educação para as relações étnico-raciais nas instituições de ensino. O resumo será apresentado no Simpósio Temático Gênero, relações raciais e educação.

Palavras-chave: Lei 10.693/2003. Continente Africano. Ensino de Geografia. Ceará.

A ESPECIFICIDADE SOCIOCULTURAL AFRICANA NO ENSINO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA

Lúcio Correia Miranda
Edson Vicente da Silva

RESUMO

O presente artigo constitui-se na apresentação de uma abordagem reflexiva sobre as especificidades socioculturais africanas no ensino brasileiro de Geografia. Com a metodologia baseada na interpretação bibliográfica, as experiências de estágios em docência no ensino básico e superior desencadearam suporte para o entendimento da efetivação práticas dos temas relacionados. Espera-se que através da Geografia da África seja possível desenvolver diálogos inerentes aos aspectos naturais, sociohistóricos, econômicos, culturais, tecnológicos, políticos, que de forma integrada produzem e dinamizam as paisagens africanas. Porém, percebe-se que dentre outras raízes sociopolíticas, o processo de colonização tem desencadeado, no contexto global, uma padronização homogênea nos aspectos sociais e culturais das sociedades africanas como estratégia para efetivação da dominação territorial e econômica. A tendência simplificadora da sociodiversidade africana, embora pontos de inúmeras críticas no atual contexto social e político tem influenciado o desenvolvimento de projetos, inclusive os de ordem jurídica, em especial no Brasil, como a Lei n? 10639/03, que visem delinear maior conhecimento e articulação entre a cultura africana e brasileira.

Palavras-chave: Sociodiversidade Africana. Ensino de Geografia. Geografia da África.

AS MULHERES NEGRAS E A PRODUÇÃO CULTURAL DE MATRIZ AFRICANA

Luiz Carlos Carvalho Siqueira
Cicera Nunes

RESUMO

Este trabalho discute a participação feminina em territórios culturais de matriz africana. Apresenta-se, desta forma, como resultado da pesquisa em desenvolvimento "Mãos que educam: As mulheres negras e a produção cultural de matriz africana no Cariri cearense", desenvolvida no âmbito do Núcleo de Estudos em Educação, Gênero e Relações Étnico-Raciais, da Universidade Regional do Cariri - URCA, que tem como objetivo investigar as concepções que as mulheres negras possuem sobre o seu papel de transmissoras das praticas culturais de matriz africana e como estas colaboram na construção de uma educação intercultural. Amparou-se em um modelo teórico-metodoló gico de estudo do tipo estado da arte, comumente utilizada no campo educacional como Revisão Narrativa, o qual permitiu identificar a centralidade da mulher negra como guardiã da memória, saberes e práticas da cultura afrodiaspórica.

Palavras-chave: Mulher Negra. Cultural Negra. Educação Intercultural.

A AMEAÇA DO MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO SOBRE A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA AFRODESCENDENTE NA ESCOLA: UMA PERSPECTIVA DE DEFESA SOB O OLHAR DA ESCOLA DOS ANNALES

Marcelo Cavalieri Teixeira
Francisco Leonardo Silva Alencar
Caroline Sampaio Alencar de Souza

RESUMO

O movimento Escola sem Partido se diz uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras. Dando voz a esse movimento, encontra-se em tramitação na Câmara dos Deputados o projeto de lei nº 867, de 2015. Contudo, tal projeto é apenas uma mescla de opiniões conservadoras somadas à herança nacional positivista, visando destruir a diversidade de ideias nas escolas, permanecendo somente a ideologia tradicional branca. Como consequência a cultura afrodescendente voltaria à marginalização, ao ostracismo e à obscuridade educacional. Sob essa perspectiva, pretende-se neste trabalho, que deverá ser apresentado no Simpósio Temático 3 (Gênero, relações raciais e educação), compreender o jogo ideológico em disputa no panorama da cultura negra. Para tanto, tomaremos como fonte bibliográfica a Escola dos Annales, reconhecida por seus embates contra a historiografia tradicional. Aqui ela será representada por Marc Bloch (Apologia da História) e Lucien Febvre (Combate pela História). Como consequência desse estudo teremos o desmascaramento desta fantasia educacional chamada Escola sem Partido.

Palavras-chave: Escola sem Partido. Escola dos Annales. Cultura Negra. Educação.

O ENSINO DE HISTÓRIA COMBATENDO A VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES NEGRAS

Maria Imaculada Silva de Almeida[1]

RESUMO

O histórico das mulheres negras no Brasil se revela através da violência de gênero, de raça e social. Essa sujeição se torna mais aguda no âmbito classista, pois o próprio sistema do capital utiliza da opressão para explorar os setores oprimidos. O enfrentamento as formas de subjugação de outrem deve ser aplicado em todos os espaços, então a escola deve abarcar esta discussão a fim de promover igualdade entre as pessoas. Ainda que a trajetória da educação escolar no país tenha colaborado para legitimar as práticas racistas e misóginas, este espaço vem se modelando com outro formato, em que não mais cabe validar essas relações díspares. O Ensino de História pode direcionar e contemplar nos conteúdos da disciplina o debate sobre essas questões. Essa discussão surge das reflexões de uma pesquisa, ainda em sua fase inicial, que se propõe a abordar a situação da mulher negra na sociedade brasileira à luz dos estudos realizados sobre o tema. Neste artigo, será apontado o conteúdo histórico como ferramenta para contestar os discursos que reforçam a situação de opressão em que grande parte das mulheres negras se situa.

Palavras-chave: Gênero. Raça. Ensino de História.

INTRODUÇÃO

Introduzindo a historicidade do estado brasileiro, nem sempre este se compôs geograficamente como hoje é delimitado. Foi-se constituindo enquanto espaço concreto através da colonização. A economia da colônia se apoiou no trabalho escravizado, legitimando essa escravização através da ideologia de raça. E é por isso que esta localidade tem outro aspecto no que diz respeito ao tema da escravização, porque se antes o processo escravocrata existente até mesmo em lugares da África, na Grécia Antiga, não tinham a conotação de raça, agora nesse período os europeus passaram a justificar suas práticas por meio de princípios racistas.

Há menos de dois séculos ocorreu a abolição da escravização, e só no século XXI o governo passou a implantar políticas públicas de reparação de danos e incorporação das pessoas negras na sociedade. Um exemplo disso é a lei 10.639/2003,

---

Universidade Regional do Cariri – URCA. E-mail: maria.i.s.almeida@hotmail.com

que torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. E é importante colocar que isso não aconteceu porque os governantes têm consciência histórica, mas, sim, por causa da resistência do povo negro desde que foram escravizados até os dias de hoje foi assídua e se sucedeu de diversas formas.

As relações de gênero e raça no Brasil, em seu processo histórico, se desenvolveram de maneira desigual. Desde a estruturação do que hoje é nomeado Brasil, as mulheres negras escravizadas e trazidas compulsoriamente de várias localidades da África sofreram opressão não apenas de gênero, mas também de raça.

A escola, resultante dessas ideologias, em grande parte desse processo colaborou para justificar as opressões de raça e gênero, e o Ensino de História foi uma das ferramentas que os dominadores utilizaram para legitimar tais práticas. Porém nesse ambiente e nessa disciplina foi possível observar que é viável ir noutra direção, uma que venha a desconstruir a conduta machista e racista, e também levantar que se deve superar o sistema do capital, pois este se apoia nas relações díspares.

Nesse sentido, esse artigo irá trabalhar no curso de deslegitimar as ações de desigualdade, colocando o Ensino de História como instrumento para traçar outras formas de relações políticas-econômicas-sociais. Utilizando desta disciplina para combater uma das violências sofridas pelas mulheres negras, a da invisibilidade, em que no decorrer dos anos que sucedem o estudo do conteúdo histórico na educação formal – quando aparecem mulheres como construtoras de algum evento histórico – se centra, em grande parte, nas mulheres brancas. A proposta dessa pesquisa é de perceber que é concebível outra estruturação da sociedade, em que não exclua as pessoas, mas, sim, inclua-as.

A pesquisa é de base qualitativa, ainda se encontrando em fase inicial. Abordou como método leituras acerca da temática de gênero, raça e educação, tendo como objetivo apontar a disciplina de História como dispositivo para trabalhar essas questões.

VIOLÊNCIAS SOFRIDAS PELAS MULHERES NEGRAS NO BRASIL

No século XIX, estudos eram realizados com as pessoas negras para formular a teoria de raça a fim de tentar justificar a suposta inferioridade desse povo. Foram utilizadas de várias ferramentas para validar o exercício do racismo; por exemplo, as ciências biológicas foi uma das ferramentas utilizadas para exclusão desse grupo.

As mulheres negras foram tiradas do seu local de origem e escravizadas. Essas mulheres estão suscetíveis a sofrerem por diversas opressões, são essas de raça, gênero e sexualidade. Ainda hoje há a ideia estratificada acerca da mulher negra, estando colocadas em várias esferas, algumas delas são a da doméstica e/ou sexualizada. Ana Claudia Lemos Pacheco em seu livro intitulado *Mulher Negra: Afetividade e Solidão* (2003) irá discorrer a seguinte colocação:

> Tais representações sociais sobre a sexualidade e afetividade das mulheres negras estão presentes, também, no nosso imaginário cultural brasileiro. Para González (1979), as imagens das negras estão vinculadas, quase sempre, aos estereótipos de servilismo profissional e sexual, semelhante ao que Hooks (1995) afirmara em outro contexto. (PACHECO, 2003, P. 23)

Então, a luta contra o machismo deve estar vinculada ao combate ao racismo, já que no processo das vivências das mulheres brancas, as negras tiveram outro curso. Porquanto a opressão de gênero irá se intensificar a partir da ideia colonial dos papeis que esse grupo deve exercer na sociedade, além das violências sexuais, físicas e psicológicas que essas passam no seu dia a dia, e que está marcado por existir a mentalidade racista.

O feminismo por muito tempo – por ser hegemonicamente branco – irá excluir essas demandas, pois não enquadrou a violência racial como algo influente e fator decisivo na exclusão das negras. E é importante que se coloque que a condição racial se associa a hostilidade que essas sofrem.

Enquanto as europeias e estadunidenses lutavam para desmistificar a ideia de que a mulher é frágil, era uma incógnita para as negras já que sofriam com o excesso de trabalho advindo da escravização e; no pós-abolição, a necessidade material. Por isso que é importante pautar essas demandas, pois essas são determinantes nas relações existentes. Sueli Carneiro no texto *Enegrecer o Feminismo: A Situação da Mulher Negra na América Latina a partir de uma Perspectiva de Gênero* (2011) irá colocar o seguinte:

> Enegrecer o movimento feminista brasileiro tem significado, concretamente, demarcar e instituir na agenda do movimento de mulheres o peso que a questão racial tem na configuração, por exemplo, das políticas demográficas, na caracterização da questão da violência contra a mulher pela introdução do conceito de violência

> racial como aspecto determinante das formas de violência sofridas por metade da população feminina do país que não é branca; introduzir a discussão sobre as doenças étnicas/raciais ou as doenças com maior incidência sobre a população negra como questões fundamentais na formulação de políticas públicas na área de saúde; instituir a crítica aos mecanismos de seleção no mercado de trabalho como a "boa aparência", que mantém as desigualdades e os privilégios entre as mulheres brancas e negras. (CARNEIRO, 2011)

Dessa maneira, é imprescindível que o movimento feminista faça uma autoanálise quanto a essas questões que foram marginalizadas, e assim estabeleça pautas que privilegiem todas as mulheres em suas distintas vivências, agregando demandas para uma luta conjunta contra o machismo, racismo e ALGBTTQIP-fobia (assexuados (as), lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, queer, intersexuais, pansexuais).

De várias formas se tentou silenciar as mulheres negras na história do Brasil, mas essas assumiram postura de resistência. A historiografia foi uma das ferramentas utilizada pelo grupo opressor para marginalizar essas mulheres. A ideia também de branqueamento da população brasileira foi uma maneira de extinguir esse povo.

Mesmo com o conjunto de variantes que propagam o racismo, as mulheres negras resistiram e ainda resistem. A luta contra as opressões é árdua, mas se compõem de uma força imensa de querer modificar as relações desiguais.

Parte das mulheres negras se encontra na classe trabalhadora/operária, sendo não apenas oprimidas, mas também exploradas. No período escravocrata era utilizada a ideologia de raça para explorar o trabalho, e ainda hoje o sistema do capital se utiliza da opressão para justificar a exploração. "Os especiais abusos assim infligidos sobre as mulheres facilitavam a crueldade da exploração econômica." (DAVIS, 2013, P. 12)

O ENSINO DE HISTÓRIA COMBATENDO A VIOLÊNCIA DE GÊNERO E RAÇA

> "O objetivo primeiro do conhecimento histórico é a compreensão dos processos e dos sujeitos históricos, o desvendamento das relações que se estabelecem entre os grupos humanos em diferentes tempos e espaços. Os historiadores estão atentos às diferentes e múltiplas possibilidades e alternativas apresentadas nas sociedades, tanto nas de hoje quanto nas do passado, que emergiram da ação consciente ou inconsciente dos homens; procuram apontar para os desdobramentos que se impuseram com o desenrolar das ações desses sujeitos." (BEZERRA, 2003, P. 42)

O conteúdo histórico deve agir para transformação. Cobrar que existam nos estudos as temáticas referentes às africanidades e afrobrasilidades é concordar que o ser humano deve ter acesso a todos os conhecimentos existentes, e, principalmente, àqueles referentes à sua identidade.

As mulheres negras resistiram. E é necessário outro Ensino de História que contemple a visibilidade dessas. Sabendo disto, quando se estuda o Brasil, é preciso reconhecer que as mulheres negras são imprescindíveis. Alguns exemplos de muitos da participação delas: 1) Quando se estuda o século XVIII, Tereza de Benguela deve se incorporar a esse estudo, porquanto foi líder do Quilombo de Quatiterê em Cuiabá, liderança do movimento, resistiu contra o domínio escravocrata. 2) No século XVII, deve-se mencionar também Dandara, que não foi apenas companheira de Zumbi, mas exerceu papel de liderança na luta contra o sistema de escravização, foi uma destemida guerreira, tinha domínio de diversas técnicas de defesa. 3) No período varguista, Antonieta de Barros foi a primeira deputada estadual eleita em 1935 na cidade de Florianópolis, reivindicou em seu mandato a educação de qualidade, entre outras pautas. Ainda existem milhões de mulheres.

Nos livros de História o conteúdo estudado sobre as vivências do povo negro faz referência apenas à escravização. Muitos (as) alunos (as), que mesmo pertencentes a esse grupo, não se identificam enquanto tal, porquanto a imagem que é propagada desse grupo étnico/racial se remete a de total submissão.

É uma violência essa forma de abordar a história das pessoas negras no Brasil, pois certifica o domínio europeu, ainda criando o estereótipo de sujeição, como se não houvesse ocorrido resistência e luta contra o domínio. Porém isso é pouco pautado dentro do ensino, e assim ocorrem dois tipos de violências, a de se contar só um lado da história, e quando não menos, a invisibilidade da existência dessas pessoas. Se já é difícil falar sobre a população negra, é ainda mais impraticável se referir à participação das negras.

As pessoas negras são marginalizadas dos meios sociais e dos livros históricos, porque a escrita que é visibilizada é ainda a do grupo opressor. Porém cada vez mais vem crescendo o combate a essa exclusão, e é acreditando nessa luta que é possível contribuir de várias formas para colocar essas questões em pauta. Têm-se diversas pesquisas e produções feitas pelas mulheres negras sobre essas mulheres, há produção acerca da Preta Simoa, Dandara, e muitas outras.

Sabendo da participação das mulheres negras na formação do Brasil, fica insustentável a invisibilidade dessas. Uma das violências que esse grupo sofre é a da invisibilidade, ocultam a participação desse setor da sociedade. É injustificável que ocorra a exclusão dessas mulheres, porquanto são fundamentais no estudo da formação do estado brasileiro. Contribuíram, e ainda contribuem, de forma direta na constituição desse país.

> "Para além da descrição factual e linear, a História busca explicar tanto as uniformidades e as regularidades das formações sociais quanto as rupturas e diferenças que se constituem no embate das ações humanas. Na verdade, o passado humano não é uma agregação de ações separadas, mas um conjunto de comportamentos intimamente interligados, que têm uma razão de ser, ainda que na maioria das vezes imperceptível para nossos olhos. O processo histórico constitui-se dessas práticas, ordenadas e estruturadas de maneiras racionais. São os problemas colocados constantemente na indeterminação do social que fazem com que os homens se definam pelos caminhos possíveis e desenhem os acontecimentos que passam a ser registrados. Os registros ou as evidências da luta dos agentes históricos são o ponto de partida para entendermos os processos históricos." (BEZERRA, 2003, P. 43)

Compreendendo a importância do conhecimento histórico, pode-se perceber que este deve integrar a história das mulheres negras, que compõe mais da metade da população feminina brasileira e foi (e ainda é) agente histórico direto na formação do Brasil. Então, pensar uma educação que contemple as demandas do conhecimento africano e afro-brasileiro é mais do que necessário, é um dever.

CONCLUSÕES

A pesquisa ainda se encontra nas preliminares, mas já faz diversas reflexões acerca das questões ora estudadas. É verídico que ainda há a exclusão das pessoas negras nos estudos históricos nas escolas, e as mulheres negras são mais excluídas, pois sofrem uma dupla opressão, a do racismo e do machismo.

O estudo escolar no país propagou de várias maneiras as discriminações de raça e gênero, mas vem se modelando de outra forma, porquanto esses grupos que durante grande período foi marginalizado vem assumindo lugares dentro da academia, da política, das escolas, em distintos espaços que outrora fora lhes negado, e pautam sua

existência, cobrando políticas públicas que incluam efetivamente o povo negro na sociedade. As pautas de reivindicação da luta contra o racismo e machismo estão também sendo acolhidas por parte da sociedade que não faz parte desse grupo, mas que compactua com a ideia de que as relações desiguais não são naturais e devem ser extintas.

Nessa pesquisa uma das principais hipóteses é que é possível e necessário que a escola seja um ambiente de acolhimento das lutas contra todas as subjugações, pois este espaço tem muitas ferramentas que contribuem para não exclusão das pessoas que fogem do padrão eurocêntrico, o Ensino de História é uma dessas ferramentas. Aqui se busca rebater as práticas racistas e machistas sofridas pelas mulheres negras, compreendendo que não é algo inato ao ser humano, mas foram relações socialmente e historicamente construídas, e é por saber disto que a pesquisa aponta que devem ser construídos outros elos.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, Holien G. **"Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos".** In: KARNAL, Leandro. (Org.). História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2013. P. 37 – 48.

CARNEIRO, Sueli. **Enegrecer o Feminismo: A Situação da Mulher Negra na América Latina a partir de uma Perspectiva de Gênero.** https://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/375003/mod_resource/content/0/Carneiro_Feminismo%20negro.pdf

DAVIS, Angela. **Mulher, raça e classe.** https://we.riseup.net/assets/165852/mulheres-rac3a7a-e-classe.pdf

PACHECO, Ana Cláudia Lemos. **Mulher Negra: Afetividade e Solidão.** 1° ed. Salvador: EDUFBA, 2013.

SANTOS, Helio. **Discriminação Racial no Brasil.** http://www2.tjce.jus.br:8080/esmec/wp-content/uploads/2008/10/discriminacao_racial_no_brasil.pdf

REFLEXÕES SOBRE O TEATRO EXPERIMENTAL DO NEGRO (TEN) E A EDUCAÇÃO POPULAR

Marta Regina da Silva Amorim[1]

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem o objetivo de apresentar algumas reflexões sobre o caráter educativo do Teatro Experimental do Negro (TEN) criado por Abdias do Nascimento em 1944. Podemos perceber que o TEN caracterizou-se como um movimento que pretendia inserir o negro no cenário artístico e político nacional. Além de proporcionar aos seus membros uma formação teatral, o TEN também foi responsável pela alfabetização de jovens e adultos, e a fundação em 1948 de um jornal chamado *Quilombo*.

Observamos que o teatro e o jornal *Quilombo* foram utilizados como instrumentos para a educação popular dentro do TEN. Paulo Freire foi um dos grandes defensores deste modelo de educação. Para ele, a educação devia ser vista como um ato político capaz de transformar a realidade social em que o sujeito estava inserido. E este foi o objetivo de Abdias do Nascimento ao fundar o Teatro Experimental do Negro, levar a comunidade negra a uma consciência do local que ocupava dentro da sociedade brasileira e de onde poderiam chegar.

A FUNDAÇÃO DO TEATRO EXPERIMENTAL DO NEGRO

O Teatro Experimental do Negro (TEN) foi criado em 1944 por Abdias do Nascimento na cidade do Rio de Janeiro. A ideia de criar este grupo surgiu após Abdias assistir a peça *O Imperador Jones* do autor americano Eugene Gladstone O'Neill, no Teatro Municipal, cidade de Lima (Peru). Neste espetáculo, o papel principal de um negro era interpretado por um branco pintado de negro. Aquela cena causou em Abdias um grande impacto e reflexão sobre os papéis destinados aos negros em espetáculos também apresentados no Brasil, pois eram sempre secundários e de caráter pejorativo.

[1] Marta Regina da Silva Amorim, professora, Mestra em História, Universidade Federal de Alagoas, m.regina0007@gmail.com, Crato, Ceará- Brasil.

Após aquela constatação, naquela mesma noite, Abdias decidiu criar quando retornasse ao Brasil "um organismo teatral aberto ao protagonismo do negro, onde ele ascendesse da condição adjetiva e folclórica para a de sujeito e herói das histórias que representasse" (NASCIMENTO, 2004, p. 210). Com esta proposta, Abdias pretendia defender a "verdade cultural do Brasil" e contribuir para um humanismo que respeitasse "todos os homens e as diversas culturas com suas respectivas essencialidades" (NASCIMENTO, 2004, p. 210).

O Teatro Experimental do Negro tinha como objetivo: "trabalhar pela valorização social do negro no Brasil, através da educação, da cultura e da arte". Para Abdias, a cultura afro-brasileira foi colocada ao longo da história "à margem da cultura convencional do país". As práticas de preconceito e racismo existente na sociedade brasileira foram escondidas por trás do "mito" da "democracia racial" (NASCIMENTO, 2004, p. 210).

Os primeiros a acompanhar Abdias neste ideal foram o advogado Aguinaldo de Oliveira Camargo, o pintor Wilson Tibério, Teodorico dos Santos e José Herbel. A este grupo, posteriormente, juntaram-se Sebastião Rodrigues Alves, Arinda Serafim, Ruth de Souza, Marina Gonçalves, Claudiano Filho, Oscar Araújo, José da Silva, Antonieta, Antonio Barbosa e Natalino Dionísio.

Entre os primeiros participantes do TEN estavam empregadas domésticas e operários, que trabalhavam durante o dia e estudavam à noite. Estes jovens eram alfabetizados por Ironildes Rodrigues. Aguinaldo Camargo era professor de iniciação à cultura geral e Abdias do Nascimento professor de teatro.

A EXPERIÊNCIA TEATRAL DO TEN

A preparação para o primeiro espetáculo ocorreu durante seis meses, neste período houve debates, aulas e exercícios de atuação. Após esta preparação inicial, o próximo passo foi a escolha do primeiro texto que seria apresentado pelo TEN: "Revelou-se então a necessidade de uma peça ao nível das ambições artísticas e sociais do movimento: em primeiro lugar, o resgate do legado cultural e humano do africano no Brasil" (NASCIMENTO, 2004, p. 212). Neste período, a cultura afro-brasileira era apresentada como exótica, sem profundidade, "eram o mero folclore e os rituais de candomblé". Diante desta constatação: "O TEN não se contentaria com a reprodução de

tais lugares-comuns, pois procurava dimensionar a verdade dramática, profunda e complexa, da vida e da personalidade do grupo afro-brasileiro" (NASCIMENTO, 2004, p. 212).

Dentro desta proposta, a solução encontrada pelo TEN, foi a escolha do texto *O Imperador Jones*, obra do americano O'Neill, que naquele momento, "era reconhecido como o maior dramaturgo estadunidense, pois havia ganhado o prêmio Nobel de literatura em 1936" (MACEDO, 2005, p. 78). Este texto apresenta a experiência do negro no mundo branco após sua libertação:

> O comportamento mítico do Homem nela se achava presente. Ao nível do cotidiano, porém, Jones resumia a experiência do negro no mundo branco, onde, depois de ter sido escravizado, libertam-no e o atiram nos mais baixos desvãos da sociedade. Transviado num mundo que não é o seu, Brutus Jones aprende os maliciosos valores do dinheiro, deixa-se seduzir pela miragem do poder (NASCIMENTO, 2004, p. 212).

Após a autorização de O'Neill para a montagem deste espetáculo, teve início a empreitada para buscar o conhecimento de técnica teatral que faltava e recursos financeiros para a criação de cenários e figurinos. Muitos amigos colaboraram de forma solidária com esta montagem. Em 8 de Maio de 1945, o TEN estreou no Teatro Municipal do Rio de Janeiro "onde antes nunca pisara um negro como intérprete ou como público" (NASCIMENTO, 2004, p. 213).

Este espetáculo marcou uma vitória para o TEN, pois abriu novos caminhos para o negro no teatro: "Encerrada estava a fase do negro sinônimo de palhaçada na cena brasileira" (NASCIMENTO, 2004, p. 214). Após esta primeira "vitória", almejou-se a "criação de peças dramáticas brasileiras para o artista negro, ultrapassando o primarismo repetitivo do folclore, dos autos e folguedos remanescentes do período escravocrata. Almejávamos uma literatura dramática, focalizando as questões mais profundas da vida afro-brasileira" (NASCIMENTO, 2004, p. 214). Mesmo com esta consciência da necessidade de uma dramaturgia brasileira voltada para o negro, outras peças de O' Neill foram encenadas pelo TEN: *Todos os filhos de Deus têm asas*, *O moleque sonhador* e *Onde está marcada a cruz.*

Em 1947, o Teatro Experimental do Negro encenou o primeiro texto feito especialmente para o grupo, o espetáculo foi o *Filho Pródigo*, escrito por Lúcio Cardoso, este drama poético inspirado na parábola bíblica foi interpretado pelos atores

Aguinaldo Camargo, Ruth de Souza, José Maria Monteiro, Abdias do Nascimento, Haroldo Costa e Roney da Silva. Esta peça foi considerada por alguns críticos como a maior peça do ano teatral. Posteriormente foram encenados outros textos que traziam em seu enredo a cultura afro-brasileira, como *Aruanda* e *Filhos de Santo.*

Além da participação em espetáculos de outros grupos teatrais, o TEN encenou entre 1945 e 1957, oito peças. Foram elas:

> *Imperador Jones* (1945,1946 e 1953), *Todos os filhos de Deus têm asas* (1946), de Eugene O'Neill; *O filho pródigo* (1947, 1953 e 1955), de Lúcio Cardoso; *Aruanda* (1948 e 1950) de Joaquim Ribeiro; *Filhos de Santo* (1949) de José de Morais Pinho; *Calígula* (1949) [...]; *Rapsódia negra* (1952) e *Sortilégio* (1957), de Abdias do Nascimento (MACEDO, 2005, p. 75).

Segundo Macedo (2005) ao longo de sua trajetória o Teatro Experimental do Negro transformou-se em um movimento em busca da valorização do negro no cenário artístico e social brasileiro, pois além da parte artística, este grupo: "organizou concursos de beleza e artes plásticas, promoveu intensa atuação político-social através de convenções, conferências, congressos, seminários, cursos de alfabetização e iniciação artística cultural para negros, editou um jornal intitulado *Quilombo* e alguns livros" (MACEDO, 2005, p. 75).

A EDUCAÇÃO POPULAR NO TEATRO EXPERIMENTAL DO NEGRO

Segundo Romão (2005), entre as décadas de 1930 e 1940 duas experiências merecem destaque no campo da educação de matriz afro-brasileira no Brasil, foram a Frente Negra Brasileira (FNB), fundada em São Paulo em 1930, e do Teatro Experimental do Negro (TEN), criado no Rio de Janeiro, em 13 de Outubro de 1944:

> A educação no Teatro Experimental do Negro não encontra relação simplesmente com a escolarização. A educação do Teatro Negro incorporou ao projeto: a perspectiva emancipatória do negro no seu percurso político e consciente de inserção do mercado de trabalho (na medida em que pretendia formar profissionais no campo artístico do teatro); na dimensão educativa e política e, na dimensão política, uma vez que o sentido de ser negro foi colocado na perspectiva da negação da suposta inferioridade natural dos negros ou da superioridade dos brasileiros (ROMÃO, 2005, p. 119).

Para Neto (2004), a educação popular contribui para minimizar as formas de

opressão existentes na sociedade. Através do diálogo, o aluno se libertaria da prisão da ignorância. Sua tarefa educativa tem como ponto de partida o de assumir a liberdade e a crítica como modo de ser homem. Essa pedagogia é orientada pela interpretação do mundo que ocorre através do diálogo entre professor e aluno.

Segundo Paulo Freire: "Respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento" (FREIRE, 1987, p. 77). Nesta perspectiva, a educação popular toma o aluno como referencial para a prática docente.

As aulas da classe de jovens e adultos do Teatro Experimental do Negro aconteciam em um dos salões da União Nacional dos Estudantes (UNE), nesse espaço eram discutidos aspectos do currículo oficial e de um currículo voltado para a cultura afro-brasileira. A prática e a teoria eram utilizadas como meios para a formação daqueles alunos. Neste contexto o teatro era utilizado como um meio de educação, pois as leituras e discussão dos textos a serem apresentados pelo TEN eram utilizadas como mais um instrumento de educação, como narra Ironildes Rodrigues:

> O Teatro Experimental do Negro tinha por base o teatro como um veículo poderoso de educação popular. Tinha sua sede num dos salões da União Nacional dos Estudantes, onde aportavam, dos subúrbios e de vários pontos da cidade operários, domésticas, negros e brancos de várias procedências humildes. Ali, a pedido de Abdias, ministrei por anos a fio, um extenso curso de alfabetização em que, além de rudimentos de Português, História, Aritmética e Educação Moral e Cívica, ensinei também noções de História e Evolução do Teatro Universal, tudo entremeado com lições sobre o folclore afro-brasileiro e as façanhas e lendas dos maiores vultos de nossa raça. Uma vez por semana um valor de nossas letras ali ia fazer conferência educativa e acessível àqueles alunos operários que, até altas horas da noite, vencendo um indisfarçável cansaço físico, ali iam aprendendo tudo o que uma pessoa num curso de cultura teórica e, ao mesmo, prática. Com o aprendizado das matérias mais prementes para um alfabetizado, havia leitura, os ensaios e os debates de peças como O Imperador Jones de Eugene O'Neil, História de Carlitos de Henrique Pongetti, História de Perlinplin de García Lorca, Todos os filhos de Deus têm asas, Moleque sonhador, Onde está marcada a cruz, todas as peças de forte conteúdo racial e humano de Eugene O'Neil. O negro aí tomava contato com seus problemas, suas aspirações e tomava consciência do quanto valia e do que pesava seu esforço gigantesco na construção de nossa pátria (RODRIGUES, 1998, p.208; 211).

Outro meio utilizado pelo Teatro Experimental do Negro para a educação foi o Jornal *Quilombo* existente entre 1948 e 1950. Este jornal "além de educativo e

formativo, denuncia práticas de racismo e discriminação contra o negro em seus mais diversos aspectos" (ROMÃO, 2005, p. 128).

Abdias do Nascimento utilizou a experiência adquirida como colunista no Jornal *Diário Trabalhista* para a elaboração do Jornal *Quilombo*, que se caracterizava "mais como um fórum de discussão, onde vários atores sociais expressavam seu posicionamento sobre a problemática racial ou da vivência afro-brasileira do que um órgão informativo com uma proposta ideologicamente já montada" (MACEDO, 2005, p. 153):

> Os editoriais eram sempre escritos por Nascimento e buscavam chamar a atenção para aquilo que era visto como questões e acontecimentos latentes para a população negra no momento. As colunas que compunham o jornal tentavam dar conta da atuação dos negros, no Brasil e exterior, nas mais diversas facetas da sociedade, havendo as permanentes e as intermitentes (MACEDO, 2005, p. 152).

Vale ressaltar que desde meados do século XIX, já existiam jornais produzidos por negros. Estes jornais "representava uma das formas de protesto contra a situação vivida pelo negro" (NUNES, 2012, p. 44). E no início do século XX existiam pelo menos 13 jornais publicados por negros só em São Paulo: "Esses periódicos publicados nas primeiras décadas do século passado antecederam o jornal *Quilombo*, periódico do TEN, e foram importantes para a difusão das experiências dos negros e luta contra a discriminação racial" (NUNES, 2012, p. 45).

O jornal *Quilombo* foi o principal meio de divulgação das atividades do TEN, como congressos, eleições e concursos de beleza negra. Dentre as colunas apresentadas neste jornal estavam poesias, músicas, história dos negros e biografias.

Segundo Nunes (2012, p.65) o maior número de matérias do *Quilombo* estava destinada as "reflexões teóricas e políticas acerca do negro e da educação [...] o que demonstra os objetivos do periódico em sintonia com a formação e inclusão do negro na sociedade". Em várias páginas desse jornal percebe-se um discurso que propõe que o negro busque a educação para sair da condição de vida que se encontravam:

> E aqui chegamos ao ponto fundamental da gente de côr: a educação. Pela educação é que havemos de conquistar igualdade moral, intelectual, cultural, artística, econômica e política. Quando todo o negro souber ler e escrever teremos dado o passo mais decisivo para a nossa própria recuperação. Enfim educar e alfabetizar a população dos morros é uma forma de liberar e emancipar a gente negra. Porque a

> ignorância, o analfabetismo é a forma mais terrível de escravidão (QUILOMBO, 1950, p. 69).

CONCLUSÕES

Através desse artigo, pudemos conhecer mais sobre as lutas travadas pelos negros no Brasil no início do século XX para que pudessem ter voz dentro da sociedade brasileira. Vimos como fundamental para este processo, a criação do Teatro Experimental do Negro por Abdias do Nascimento, que colaborou para a inserção do negro no cenário artístico, social e político nacional.

O TEN tornou-se um movimento e não apenas uma experiência na área teatral. Vemos como fundamental a figura de Abdias do Nascimento para a criação deste grupo e o desenvolvimento desta proposta que visava desenvolver naqueles homens e mulheres negras, historicamente a margem da sociedade o empoderamento social. A partir dessa iniciativa encabeçada por Abdias do Nascimento, vemos um negro mais consciente do lugar que estava ocupando até aquele momento e onde queria e precisava chegar por direito.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

MACEDO, Márcio José de. **Abdias do Nascimento**: a trajetória de um negro revoltado (1914 – 1968), Dissertação, USP, São Paulo, 2005.

NASCIMENTO, Abdias do. Teatro Experimental do Negro: Trajetória e Reflexões. **Revista Estudos Avançados**, v.18, n. 50, 2004, p. 209-224.

NUNES, Rafael dos Santos. **A formação e educação do negro pelo Teatro Experimental do Negro (TEN)** – um estudo a partir das páginas do jornal Quilombo (1948-1950). Dissertação, PUC, São Paulo, 2012.

NETO, Melo; SCOCUGLIA, Afonso (Orgs). **Educação popular**: outros caminhos. João Pessoa: Editora Universitária/ UFPB, 2004.

RODRIGUES, Ironides. Diário de um negro atuante (1975). **Thoth**: informativo do senador Abdias do Nascimento. Brasília: Gabinete do Senador Abdias do Nascimento, n. 4, 1998.

ROMÃO, Jeruse. Educação, instrução e alfabetização no Teatro Experimental do Negro. In: _____(org.). **História da educação dos negros e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação/SECAD, 2005.

E EU, MULHER NEGRA, NÃO FAÇO PARTE DA HISTÓRIA?

Mona Lisa da Silva

RESUMO

A lei 10.639/2003 torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira no currículo oficial da Rede de Ensino no Brasil, tanto nos estabelecimentos públicos como privados, em especial nas disciplinas de História Brasileira, Literatura e Educação Artística. Nesse sentido, um caráter multicultural da educação onde não seja enfatizado somente o sofrimento dos negros se torna imprescindível. Face à complexidade que se tem de trabalhar a questão da História e Cultura Afro-brasileira, considero também importante inserir neste debate as questões de gênero. Assim posto, o presente trabalho objetiva evidenciar a invisibilidade da mulher negra na história e literatura do Brasil. A metodologia utilizada foi a análise de conteúdo, onde analisou-se os livros paradidáticos utilizados na escola de Ensino Médio Professor Milton Façanha Abreu, localizada no município de Mulungu, cidade do Macio de Baturité, no Ceará, e posteriormente foi aplicado questionário semiestruturado com alunos do terceiro ano do ensino médio. Pretendemos com este trabalho, incentivar o debate que envolve as questões de gênero e raça no âmbito da educação.

Palavras-chave: Gênero. Relações Raciais. Educação.

MULHERES NA RODA: RELATOS DA PARTICIPAÇÃO FEMININA NOS TREINOS E RODAS DE CAPOEIRA

Nayara Félix de Lima[1]

"EU SOU CAPOEIRA SIM, SENHOR"! UMA INTRODUÇÃO

> **"**Quem foi que disse que capoeira é só para homem? Mas, não é! Capoeira é para homem, menino e mulher/menina**"** **(**cantiga de domínio público**).**

Na roda de capoeira a atenção das/os capoeiristas volta-se para a/o companheira de jogo ao tempo em que respondem corporalmente aos comandos do gunga, pois é este quem dita o estilo/ritmo a ser jogado seja Angola ou Regional. Ao jogar, provocam a quem os observa, atentamente, uma impressão de pertencimento a um mundo mágico, onde as/os capoeiristas componentes da roda, já não são mais existentes, ouve-se apenas o coro ecoando juntamente com a orquestra de berimbaus, entregam-se sem medo e sem reserva ao som que as/os leva, isto é o que Decânio (2002) apud Albuquerque (2012) chamou de "transe capoeirano" que é rompido pelo "Iê" do mestre, encerrando a partida para possibilitar uma nova dupla entrar na roda.

Aprendendo de "oitiva" o movimento do corpo capoeirista, observei como este se integrava na magia do fazer capoeira, a expressão corporal, o olhar fixo na/o camarada de jogo desde a boca da roda, onde não raro faz-se saudação. Eram registradas em algo que Mills (1975) nomeou de "arquivo de campo" e Malinowski (1988) de "diário de campo", assim tendo ingressado no curso de ciências sociais, da Universidade Regional do Cariri-URCA no ano de 2012, desenvolvemos um olhar antropológico que nos guia ao longo dessa pesquisa de campo, visto que nossos primeiros passos no mundo da capoeira, somente ocorreram em 2015, devido a idas aos treinos direcionadas a uma sobrinha e um sobrinho, que antes de mim, dedicaram-se a prática da capoeira. Esse primeiro contato foi intencionado a desenvolver uma etnografia como exigência parcial para a conclusão de uma cadeira no 5°(quinto) semestre da referida graduação, o objetivo, era a partir do registro das observações, construir um texto

etnográfico, visando o monográfico. A partir de então, nos vimos atraídas por esse jogo/luta, que, embora o vejamos como um objeto interessante para pesquisar, não é um exercício fácil, principalmente, quando nosso tempo de treino e de pesquisa são compatíveis, realmente isto tornou-se um obstáculo para a compreensão do fazer capoeira, pois a deixou ora interessantíssima ora complexa. Embora esta problemática aos poucos se torne mínima, nos vemos diante inúmeros desafios, pois pesquisamos um jogo o qual jogamos.

Ao aliar experiência de campo e referencial teórico, entendemos que mulheres e homens compartilham da capoeiragem, mas a elas é dada menos credibilidade, colocando-as em segundo plano nos espaços da capoeira, desse modo, acreditamos ser relevante do ponto de vista crítico científico, compreendermos através da observação participante, como as mulheres capoeiristas são (re) tratadas em um universo social e historicamente construído como masculino? E Como elas legitimaram-se neste jogo de masculinidades? O lócus dessa pesquisa é a Associação Viver Capoeira- AVC, fundada em 06 de dezembro de 2006 pelo mestre Índio, na cidade de Fortaleza- CE, sendo que há uma raiz sua, na cidade do Crato-CE. O nosso objetivo neste trabalho, é fazer uma pesquisa qualitativa a luz da etnografia, pontuando que a vivencia com os nativos influencia nesse desfecho e nos interesses da/o pesquisadora/o, de modo que ao ler Bourdieu (2007), entendemos que não temos como nos despirmos do senso comum, mesmo cientes da necessidade de ruptura, partimos do discurso nativo, o qual é dotado desse senso comum.

Empregaremos o conceito gênero nos esquivando do determinismo biológico, visto que Scott (1990) pontua que ao longo do tempo o termo gênero é erroneamente aplicado sob as referencias gramaticais para designar o feminino e o masculino e que surgiu entre as feministas americanas, na tentativa de "enfatizar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo". A autora esboça ainda que os estudos sobre gênero centram-se como um estudo de mulheres em oposição aos homens, como se fosse necessário para entender o feminino partir do masculino, (Scott, 1990).

Para atingirmos nosso objetivo, levamos em consideração (re) leituras de pesquisadoras sobre o mundo da capoeira, tais como Barbosa (2005) que levanta relevante discussão sobre os meios sociais responsáveis tanto pela aproximação quanto pelo afastamento feminino dos espaços capoeirísticos e as lutas femininas para conseguir fazer capoeira. Segundo essa autora os próprios aspectos sócios e históricos da capoeira ocultam a participação das mulheres no

mundo capoeirista tendo em vista que a camada masculina (re) inventou a capoeira como brincadeira masculina ocultando a participação delas na historia, mesmo assim há sete mulheres capoeiristas dominantes das técnicas da capoeira que conseguiram visibilidade, que são: Maria Homem, Júlia Fogareira, Maria Cachoeira, Maria Pernambuco, Maria Pé no Mato, Odília e Palmeirona Barbosa (2005).

Ainda com Barbosa (2005), ficamos cientes que apesar da capoeira ter sido socialmente construído como masculina, há a possibilidade dos seus movimentos corporais serem oriundos de uma dança angolana de iniciação feminina, a qual as mulheres tinham participação indireta e passiva, por exemplo, o N'golo ou dança da zebra.

> Entre os mucope do sul de Angola, há uma dança da zebra, N'golo, que ocorre durante a *Efundula*, festa de puberdade das raparigas, quando essas deixam de ser *muficuenas*, meninas, e passam a condição de mulheres, aptas a casamento e procriação. O rapaz vencedor no N'golo tem o direito de escolher a esposa entre as novas iniciadas e sem pagar o dote esponsalício. O N'golo é a capoeira. (Cascudo apud Barbosa, 2005, p.9-10).

Entre os fatores contribuintes para a maior presença e participação das mulheres nos treinos e rodas de capoeira estão:

> 1) A maior emancipação das mulheres, graças aos movimentos feministas; 2) o apoio que intelectuais dos grandes centros urbanos deram á expansão de capoeira no Brasil; 3) a modernização da família brasileira; 4) a política do Estado que elevou a capoeira á categoria de esporte nos anos 70, e que, nos anos 80, incorporou-a oficialmente ao projeto estatal como patrimônio cultural; 5) a maior infiltração da cultura negra na mídia; 6) a penetração da capoeira nas escolas; 7) a expansão de grupos folclóricos e shows culturais; 8) a propagação e a divulgação da capoeira na internet e a sua globalização; 9) o estabelecimento de academias de capoeira no exterior; 10) a atitude mais aberta e menos machista dos mestres, contra-mestres e instrutores de capoeira; 11) a organização de encontros, torneios, workshops e conferencias; 12) o impacto positivo de capoeiristas que estão afiliadas a universidades de prestígio no Brasil e no exterior, levando a capoeira para os meios acadêmicos; 13) o crescente número de publicações sobre capoeira; e 14) a inclusão da capoeira em programas de educacionais e eventos públicos tanto no Brasil como no exterior. Barbosa (2005)

Usaremos como principal referencial teórico Bourdieu, para tornar clara a "Dominação masculina" (2011) e ajudar-nos a pensar as formas de dominação existentes no jogo de capoeira, assim como a Joan Scott (1995) para analisarmos as imposições sociais sobre o que é ser mulher e o que é ser homem. Também levaremos em consideração Bezerra

(2003), capoeirista e feminista, que ressalta as relações de gênero a partir de uma visão feminista e conclui que trabalhar o gênero sob uma perspectiva feminista é basicamente expor as desigualdades e opressões por partes dos sujeitos masculinos sobre as mulheres, neste caso ás capoeiristas. Assim como autoras vistas durante a nossa participação em um grupo de estudos sobre gênero, realizado na Universidade Regional do cariri Urca que entramos no ano de 2016.

JOGANDO CAPOEIRA: RELATOS DA VIVÊNCIA COM O GRUPO "VIVER CAPOEIRA".

Dois dias úteis da semana terças e quintas- feiras de cada mês entre os anos de 2015 e 2016 nos fazem sair do aconchego de casa, nas proximidades do centro da cidade do Crato-CE ás 14h30minhs sobre o calor da tarde, para embarcarmos em uma aventura capoeirista no lado oposto ao que moramos. Neste horário, pontualmente pegamos um transporte coletivo, o qual demora entre 20(vinte) e 30 (trinta) minutos, dependendo do fluxo de carros que oscila entre corrente e parado, para nos deixar a 10 minutos do nosso espaço de treino, localizado na Vila Alta.

Quando entramos na situação de pedestres, caminhamos os minutos restantes apoiadas em um tênis e chegamos por volta das 15h10min para o treino que começa às 15h30min, quando entramos logo encontramos um grande corredor que leva até o fim da instituição, porém, não é comum a ida da/dos capoeiristas. Em lados oposto do grande corredor há um bebedouro e do outro um salão mediano com algumas fotografias de eventos realizados na academia, entorno do salão há uma escadaria dando acesso à parte superior onde acontecem os treinos e as rodas, ao subir notamos uma pequena mesa redonda de madeira coberta, atualmente, com um lenço vermelho, embora mude costumeiramente, apoiada sobre ela há uma grande bíblia que fica constantemente aberta.

Ao percorrermos o pequeno corredor após a escadaria, vemos duas salas compartilhando a parede do meio, a primeira é utilizada para outras atividades sem ligação com a capoeira. Enquanto a segunda serve como deposito dos instrumentos frequentemente usados nos treinos, como o atabaque, os padeiros e os três berimbaus o gunga o médio o viola e os bastões de maculelê. E os de uso irregular, o reco – reco o agogô, os berimbaus extras as

roupas e os facões usados em apresentações. Embora, tenham-se treinos regulares de maculelê não são utilizados os facões e as roupas, estas somente em apresentações ao público.

Passando pelas duas salas chega-se ao pequeno salão onde acontecem os treinos e as rodas, perto da porta de entrada há uma mesa quadrada de madeira de tamanho mediano, ela é usada pelas (os) capoeiristas para colocar suas bolsas e celulares. Próximo a ela, ao lado esquerdo da porta de entrada há duas estantes, ambas de madeira contento vários livros e revistas, porta lápis e canetas e entorno de todo o espaço do salão há pesadas cadeiras de madeira que para conseguir mais espaço para treinar, elas são alinhadas pelas/os capoeiristas nos recantos das paredes verdes claro do espaço de treino.

Como é um lugar cedido a Associação Viver Capoeira- AVC, não é comum encontrarmos nas paredes e ou nas estantes objetos que simbolizem a capoeira, por exemplo, cartazes de divulgação de eventos, troféus conquistados em campeonatos. Então, quando há algum evento o mestre anexa na primeira parede da sala, um banner com a bandeira do grupo, também o leva para algumas apresentações fora da academia. Ele é usado para a divulgação do grupo, mas notamos capoeiristas usando-o como enfeite das fotografias, atribuindo-lhe assim uma nova função e significado, pano de fundo das selfies.

De acordo com Barbosa (2005), ultimamente, as capoeiristas começaram a receber maior apoio e participar mais e embora não se possa datar exatamente o período disto, afirma-se que ocorreu posteriormente aos anos 70, aumentando significantemente a partir dos anos 80. Barbosa (2005), também conclui que a construção pessoal dos velhos mestres foi enraizada nos paradigmas do patriarcado, que descriminava a competência feminina, de modo que comumente, os sujeitos masculinos são mais incentivados a praticar e desenvolver-se na capoeira, de modo que eles cumpram com o papel que espera-se deles, levar adiante a aprendizagem da arte da capoeira, Barbosa(2005). Entretanto, segundo a Joan Scott (1990) homens e mulheres não seguem a risca as prescrições sociais dadas a cada gênero, assim sendo, precisam auto afirmar-se dentro do jogo de capoeira. Logo, elas encaram uma pluralidade ao adotarem estratégias distintas, visto que eles sentem a necessidade de expressar comportamentos tidos socialmente de homens, como força, agressividade, masculinidade/virilidade que são demostradas através da negação a tudo que indique feminilidade, visto que as capoeiristas são (re) tratadas como forma de embelezamento da roda de capoeira. Este ponto é a gênese da pluralidade e da luta simbólica delas, onde ao

mesmo tempo em que carecem de credibilidade, precisam provar a sua capacidade física e intelectual de jogar capoeira.

Na visão de Bourdieu (2002) apud Silva (2013) o contato das mulheres com o poder, independentemente de qual o seja, as coloca em um estado de "Double Bend", assim, caso elas ajam como homens dão um xeque-mate na feminilidade, evidenciando que o poder é naturalmente masculino. Ao conseguirem entrar no mundo da capoeira, não foi e continua não sendo diferente, pois para que as capoeiristas consigam manter-se ativa na prática adotam atitudes socialmente masculinas, também, como forma de autoproteção contra a dominação masculina e as repreensões dela, então esta adoção, consequentemente, ao o instante que nega que o feminino pode esta lá, reforça a ideia de que a capoeira não é um hábitus para as mulheres. Disto construiu-se o estereótipo de que a mulher capoeirista é masculinizada, segundo Barbosa (2005), fato o qual rompe com o conceito de mulheres femininas.

Levando em consideração o conceito de campo em Bourdieu (2007), sabemos que cada campo possui suas próprias características peculiares e que este é uma consequência das diferenças sociais entre os indivíduos, na visão do autor a busca contínua pelo capital social, gera uma espécie de luta simbólica. No campo da capoeira, esta luta trava-se entre agentes hierarquicamente superiores e inferiores, de acordo com a cor da graduação/corda amarrada na cintura de cada capoeirista da AVC. Cada graduação representa a bagagem de conhecimento e participação do mundo da capoeira, as mais altas são mais almejadas mesmo diante da ordem de conquista, começando certamente, pela primeira, a de cor azul. A partir dessas concepções cada capoeirista assume uma posição hierárquica na roda, aqui entra a ideia de capital social, visto que o acumulo deste, corresponde a ganho de bens simbólicos, neste caso, maior autoridade e prestígio na roda de capoeira, visto que as/os iniciantes não possuem capital social devido o pouco tempo de treino e consequentemente, a ausência de graduação, não podendo assim comprar o jogo/ tirar da roda aquelas/es vistas como graduadas/os.

E para que iniciantes consigam legitimar-se como capoeirista é necessário investimentos para a conquista de capital social, através da dominação das técnicas básicas da capoeira, principalmente a ginga, pois é ela que evidencia o corpo capoeirista. O resultado desta conquista é o batizado, ritual anual de reconhecimento oficial da/o capoeirista é onde se recebe a primeira graduação, tornando-se, de fato, capoeirista.

“A DEUS, A DEUS” CONSIRAÇÕES FINAIS.

Esta pesquisa ainda encontra-se em andamento, os dados, singelamente aqui apresentados são frutos da observação participante realizado entre os anos de 2015 e 2016, na Associação Viver Capoeira a qual nos permitiu compreender que há barreiras ideológicas impostas ás capoeiristas, dificultando tanta a sua entrada quanto a sua participação no jogo.

Concluímos com Barbosa (2005) que atualmente o jogo de capoeira é um lugar homogêneo, visto que as mudanças nas estruturas sociais influenciaram mesmo, indiretamente, na maior participação das mulheres. E que elas não têm uma conduta passiva dentro desse jogo de masculinidades, elas se jogam, conduzem a roda, participam ativamente, criam uma sensação de pertencimento ao jogo de capoeira, legitimam-se este espaço com o jeito feminino de fazer capoeira e se reconhecem como excelentes capoeiristas, amantes e dominantes da magia do jogar capoeira.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria José Somerlate. A mulher na capoeira. **Arizona Journal of Hispanic Cultural Studies**, Arizona, v.9, p. 9-28, 2005.

BERENICE, Bento. **Estudos de Gênero: Entre o relacional, o universal e o plural.** Editora Garamond, 2006.

BEZERRA, Paula Natanny Rocha. **Tem mulher na roda? Uma perspectiva feminista sobre as relações de gênero e feminilidade na capoeira,** 2013.
Disponível em: http://pt,scribd.com/doc/40387379/tem-mulhernaroda.
Acesso em: 20/11/2015

BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina.** Tradução, Maria Helena Kuhner. - 9. ed:Rio de Janeiro: Bertrando Brasil, 2002.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da nova guiné melanésia.** In: Argonautas do pacífico ocidental, São Paulo: Abril, 1988.

MILLS, Wright. **Do artesanato intelectual.** In: A imaginação sociológica. ed.4º. Rio de Janeiro. Zahar, 1975.

PEIRANO, Mariza. **A favor da etnografia.** In: Série Antropológica, 130. Brasília, 1992.
SAHLINS, Marsharl. "O pessimismo sentimental e a experiência etnográfica: Porque a 'cultura' não é um objeto em via de extinção", parte I. In: **mana vol.3**, Rio de Janeiro, 1997.

SILVA, Luís Antônio Machado. O Significado do Botequim. Enfoques- revista dos alunos do PPGSA-UFRJ, v.10(1), maio 2011. Online. pp.115-136 Disponível em: http://www.enfoques.ifcs.br/~enfoques/.

SILVA, Antônia Eudivânia de Oliveira. **Entre gêneros e ação política: Narrativas de Mulheres parlamentares do cariri cearense.** Programa de pós-graduação, UFPB, João Pessoa, 2013.

SILVA, José Milton Ferreira da. **A linguagem do corpo na capoeira**. Rio de Janeiro: Sprint, 2003.

VIEIRA, Luiz Renato; ASSUNÇÃO, Matthias Röhrig. Mitos, controvérsias e fatos: Construindo a história da capoeira. **Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, 1998.

CONSIDERAÇÕES ACERCA DA VIOLÊNCIA DE GÊNERO DIRIGIDA À MULHER NEGRA NO ÂMBITO DOMÉSTICO E FAMILIAR

Nayra Leal Feitosa[1]
Felipe Silva Duarte[2]
Joseane de Queiroz Vieira[3]

INTRODUÇÃO

Representa consenso social e científico o fato de que ainda no século XXI as mulheres são tratadas como inferiores e subordinadas ao gênero masculino, tal fato possui reflexos em diversas esferas da sociedade, seja nas relações laborais ou no seio do âmbito doméstico, por exemplo. Essa luta de gênero tem como última consequência a violação de direitos fundamentais do gênero feminino, tal violação ocorre preponderantemente no ambiente doméstico e familiar e tem como principal vítima a negritude feminina.

Nessa perspectiva, a presente pesquisa realizou uma abordagem acerca da análise da violência de gênero dirigida à mulher negra no âmbito doméstico e familiar. Diante disso, têm-se como objetivo geral compreender os motivos da existência da violência doméstica e familiar contra as vítimas supracitadas.

Além disso, também será objeto de investigação a análise de dados que dizem respeito à violência nas relações privadas, em especial, contra as mulheres negras, assim como compreender os fenômenos sociais que fazem perdurar a violência contra a mulher e estudar quais normas jurídicas amparam as mulheres em âmbito doméstico e familiar.

Para a realização da pesquisa aqui apresentada, foi utilizada uma abordagem qualitativa através de métodos exploratórios e descritivos utilizando-se de pesquisas essencialmente bibliográficas consultadas em livros, sítios eletrônicos, artigos científicos e revistas periódicas.

A justificativa do presente trabalho partirá da iniciativa de verificar os fatos e

[1] Acadêmica do curso de Direito da Universidade Regional do Cariri – URCA. E-,mail: nayrafeitosa.nl@gmail.com
[2] Acadêmico do Curso de Direito da Universidade Regional do Cariri – URCA. E-mail: felipeduarte.direito@gmail.com
[3] Mestranda em Direito pela Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, docente do Curso de Direito do Centro Universitário Doutor Leão Sampaio – UniLeão. E-mail: joseanedqv@hotmail.com

os preconceitos que levam a perpetuar as ações violentas em desfavor da saúde física e psicológica da mulher negra. Ademais, partirá da relevância de se discutir a temática da violência contra a mulher negra no meio acadêmico, visto que, pesquisas desse cunho são minimamente desenvolvidas pela comunidade universitária. Também se mostra relevante tal temática tendo em vista que a região do Cariri cearense, espaço geográfico de publicação deste trabalho, apresenta altos índices de violência doméstica e familiar contra a mulher.

2 ESTUDO SOBRE A VIOLÊNCIA DE GÊNERO VOLTADA À FEMINILIDADE

As razões que levam as mulheres a sofrerem atos violentos em desfavor de sua saúde física e psicológica possuem raízes em múltiplos fatores. Entretanto, não há como discordar que a sobreposição de gênero é a fonte principal de violação de direitos da feminilidade e o âmbito doméstico e familiar é, indiscutivelmente, o espaço mais suscetível para ocorrer essas agressões aos direitos fundamentais das mulheres.

Sabendo disso, faz-se necessário, antecipadamente, discutir as distinções entre gênero e sexo, pois tal classificação auxilia na melhor compreensão do fenômeno de violência que a feminilidade sofre cotidianamente, em especial por pessoas com vínculos afetivos com a vítima.

Segundo Moser (1989), conforme citado pela Doutora em Direito do Estado Irene Nohara (2015), sexo diz respeito aos elementos inatos ao ser humano, ou seja, possui relação com questões biológicas, enquanto o gênero está interligado com a cultura e com os papéis sociais que o indivíduo desenvolve em sociedade.

Compreender esta distinção entre gênero e sexo faz-se imprescindível para a análise da temática aqui proposta, pois parte do pressuposto de que as funções e papéis desempenhados pelo homem e pela mulher na sociedade não lhe são inatos, mas construídos socialmente a partir de tradições culturalmente transmitidas. Desse modo, percebe-se que o fato de a figura feminina ser geralmente associada à fragilidade, ao espaço doméstico, à pureza ou sensibilidade, enquanto a figura masculina está ligada à força, coragem, espaço público, virilidade, não são atributos propriamente inatos, mas construídos a partir das relações sociais.

No que se refere à violência sofrida por questões de gênero, constata-se que tal fenômeno se faz presente em qualquer classe social e em qualquer tipo de cultura. Glaucia Fontes de Oliveira (2010) ensina que a violência de gênero pode ser

compreendida como uma problemática de cunho cultural, em que a própria sociedade incentiva e transmite, por meio de gerações, que os homens exerçam sua força de dominação e de potência contra as mulheres, tornando-as subordinadas, inferiores e submissas ao gênero masculino.

Frente a isso, conclui-se que o fator sociedade se faz presente para perpetuação da violência contra a feminilidade, tendo como autor ativo da violência, majoritariamente, o sujeito masculino que age com a finalidade de sobrepor e dominar o gênero feminino, expressando, dessa forma, um verdadeiro reflexo da cultura em que o sujeito ativo faz parte.

Em seus dizeres, Eva Faleiros (2007, p. 62) revela uma análise mais elaborada na questão da violência de gênero, pois, para ela, esse fenômeno tem fundamento na sexualidade e no trabalho, sendo que ambas as bases estabelecem os lugares, os papéis e os poderes da masculinidade e da feminilidade.

Violência de gênero é uma questão de sexualidade para Faleiros (2007, p. 62), porque a feminilidade – este chamado pela autora de "gênero não-masculino" – é considerada, pelo patriarcado, inferior e subordinada. Na mesma passagem, a autora ainda revela que não somente o sexo feminino compõe o "gênero não-masculino", pois há homoafetivos, travestis e transexuais, que por possuir traços de feminilidade também são alvos de violência, de punição e de dominação.

Violência de gênero também é uma questão de trabalho, pois, para Faleiros (2007, p.63), o patriarcado estipulou para cada gênero um lugar nas relações laborais. Portanto, conforme essa teoria, a violência surgiria quando os "gêneros não-masculinos" contestassem as atividades laborais que lhe foram determinadas, inserindo-se, intrusamente, no mercado de trabalho pertencente ao gênero masculino, ameaçando, consequentemente, a estrutura patriarcal.

Diante das imposições patriarcais e da violência de gênero presente no cotidiano de várias mulheres brasileiras, surge, então, no ano de 2006, a Lei Maria da Penha, que representou uma medida mais efetiva por parte do governo brasileiro no combate a violência doméstica e familiar contra a mulher.

3 VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E FAMILIAR CONTRA A MULHER NEGRA SOB A ÉGIDE LEI MARIA DA PENHA

No que se refere à violência sofrida pela mulher negra no espaço de suas relações privadas, sabe-se que tal violação de direitos é amparada pela Lei nº 11.340/06, conhecida popularmente por Lei Maria da Penha.

Nessa norma jurídica há, na verdade, uma proteção a toda mulher que esteja sob a jurisdição brasileira e que viva em situação de violência no âmbito doméstico e familiar. Com isso, ao se interpretar de forma estrita o artigo segundo da Lei Maria da Penha, é possível perceber que aquela mulher negra que, porventura, tenha seus direitos fundamentais violados em plena convivência doméstica e familiar, poderá requerer a aplicação da Lei 11.340/06, pois seu caráter abrangente possibilita que nenhuma mulher deixe de ser amparada pelos seus dispositivos.

Insta discutir, ainda, o artigo 5º da Lei Maria da Penha, pois ele tratou de abordar de outra delimitação populacional a qual tal lei irá abarcar. Tal artigo elenca as definições acerca do que seria uma relação doméstica e familiar, a qual pode ser espaço de violência contra o gênero feminino. Conforme pode ser constatado a seguir:

> Art. 5º Para os efeitos desta Lei, configura violência doméstica e familiar contra a mulher qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial:
> I - no âmbito da unidade doméstica, compreendida como o espaço de convívio permanente de pessoas, com ou sem vínculo familiar, inclusive as esporadicamente agregadas;
> II - no âmbito da família, compreendida como a comunidade formada por indivíduos que são ou se consideram aparentados, unidos por laços naturais, por afinidade ou por vontade expressa;
> III - em qualquer relação íntima de afeto, na qual o agressor conviva ou tenha convivido com a ofendida, independentemente de coabitação.
> Parágrafo único. As relações pessoais enunciadas neste artigo independem de orientação sexual (BRASIL, 2006, p. 1).

Simioni e Cruz (2011, p. 189), ao analisarem o primeiro inciso do artigo ora estudado, aduziram que a violência, quando consumada por um agressor que reside na mesma casa que a vítima, é considerada competência da Lei Maria da Penha. Inclusive, o sujeito passivo pode ser um agregado, como empregadas domésticas que moram em seus locais de trabalho, por exemplo.

Acerca do segundo inciso, as mesmas autoras afirmaram:

> [...] Nele [inciso II] estão abarcados maridos, companheiros, namorados, amantes, filhos, pais, padrastos, irmãos, cunhados, tios e avós (com vínculos de consangüinidade, de afinidade ou por vontade expressa) [...] (SIMIONI; CRUZ, 2011, p. 189).

Simioni e Cruz (2011, p. 189-190) ainda revelaram que o inciso III da Lei 11.340/06 abrange as relações afetivo-sexuais momentâneas, duradouras ou

situacionais, visto que a expressão “em qualquer relação íntima de afeto” faz com que o inciso não estabeleça critérios ou tempo mínimo para um relacionamento baseado em agressões possa ser enquadrado como violência doméstica e familiar contra a mulher.

Acerca do parágrafo único do artigo, bem como ensina Cortês e Matos (2009, p. 23), há um grande avanço no conceito de família, pois o mesmo parágrafo passou a considerar as relações homoafetivas como entidade familiar, gerando, dessa forma, um amparo às mulheres que estão em relacionamentos homoafetivos e que podem ser vítimas de violência no âmbito privado tal qual um casal heteroafetivo.

As razões que levaram a Lei 11.340/06 amparar, especificamente, as mulheres em âmbito doméstico e familiar são claras, foram os altos índices de violência nas relações privadas, o que ainda pôde ser constatado em âmbito nacional nos dois anos anteriores a conclusão dessa pesquisa. De acordo Central de Atendimento à Mulher – Ligue 180, a violência contra a mulher ainda é preponderante no meio doméstico e familiar, sendo que em 2014 correspondeu a 94,04% dos relatos de violência e em 2015 correspondeu a 89,11% dos relatos (SECRETARIA DE POLÍTICAS PARA AS MULHERES, 2014, 2015).

Os números da Central de Atendimento à Mulher – Ligue 180 mostraram que os companheiros e os ex-companheiros ainda são os que mais violam os direitos das mulheres: 2014 foram 82,53% e 2015 foram 72% (SECRETARIA DE POLÍTICAS PARA AS MULHERES, 2014, 2015).

As pesquisas da Central ainda revelaram que as mulheres negras – pretas e pardas – são as maiores vítimas de violência, sendo que em 2015 corresponderam a 58,86% dos casos e em 2014 não foram realizados os levantamentos dos indicadores de raça (SECRETARIA DE POLÍTICAS PARA AS MULHERES, 2015, 2014).

São todos esses dados que provam que a cultura machista ainda gera a violação de direitos das mulheres, que junto ao racismo, culminam em atos violentos diários contra a feminilidade negra, especialmente no âmbito privado.

É nessa perspectiva que a Lei Maria da Penha emergiu, com o intuiu de agir diretamente no combate a qualquer forma de violência doméstica contra a mulher. Ela trouxe tratamento especial por meio dos órgãos públicos, deu a possibilidade de aplicação das medidas protetivas de urgência e optou por facilitar os processos judiciais de cunho cível e criminal, eis que a Lei diferenciou os procedimentos, os juizados, as delegacias, as promotorias e as defensorias públicas que, juntas, se incumbiriam de

combater esse mal que ainda persiste e que atinge, especialmente, a mulher negra.

4 EM BUSCA DA IGUALDADE DE GÊNERO E RACIAL

A partir do que foi discutido nas seções anteriores, segundo Sueli Carneiro (1993, p. 09), o fato das mulheres serem subjulgadas a diversos graus de submissão e opressão, e, a criação da cultura de aceitação de um papel subordinado socialmente para as mulheres, são justificados por diversos aspectos, dentre eles destaca-se o biológico, o religioso e o cultural.

Nesse sentido, Brazão e Oliveira (2010, p. 110) destacam algumas consequências do papel de subordinação das mulheres, tornando-as mais vulneráveis às diversas formas de violência, e, assim, possuindo sua integridade física e sua saúde mental comprometidas como resultado da violência doméstica, sexual e racial. Não deixando de destacar que tais consequências são visíveis sendo, até mesmo, reconhecidas pela Organização Mundial de Saúde (OMS).

Destarte, têm-se a preocupação e relevância de estudar a violência doméstica e familiar contra as mulheres negras, que além de lutarem pela igualdade de gênero, buscam a igualdade racial. Como assinalam tais autoras, "o racismo submete as mulheres negras [...] a formas de violência institucional (da polícia, da justiça) que não são vividas pelas mulheres brancas [...]" (BRAZÃO; OLIVEIRA, 2010, p. 106).

Brazão e Oliveira (2010, p. 34) ainda destacam um fato de suma importância: "[...] o racismo é uma das variáveis determinantes para a discriminação e violência sofrida pelas mulheres negras (quase metade da população feminina) e pela situação de pobreza em que vive a grande maioria [...]".

As autoras Brazão e Oliveira (2010, p. 34) aduzem que as mulheres negras são responsáveis pela criação do movimento feminista brasileiro e do movimento negro, porém, observaram a existência de desigualdades mesmo entre as próprias mulheres. Assim, com o intuito de encontrar uma interseção entre os movimentos supracitados, tais mulheres criaram o seu próprio movimento - Movimento de Mulheres Negras.

> O movimento de mulheres negras também foi protagonista nas campanhas contra a esterilização em massa das mulheres negras, bem como foram as responsáveis por trazer ao debate político do movimento feminista brasileiro as implicações combinadas do racismo e do sexismo no cotidiano das trabalhadoras domésticas, assim como sobre o assédio sexual e moral na vida das mulheres negras (BRAZÃO; OLIVEIRA, 2010, p. 36).

Constata-se ainda que as mulheres negras são duplamente vítimas, sofrendo violência racial e institucional por causa da cor da sua pele, mas também pelo fato de ser mulher. Quando se soma estas condições com a pobreza econômica, tem-se o perfil das maiores vítimas de violência doméstica e familiar no Brasil: mulher, negra e pobre. Estes fatores alertam para o fato de que a compreensão do fenômeno criminoso aqui abordado envolve diferentes aspectos que precisam ser considerados para que possa ser possível delinear formas de enfrentamento.

CONCLUSÕES

A partir do que foi abordado no presente artigo, pôde-se elencar por meio dos métodos apresentados uma série de justificativas utilizadas para a concretização da violência doméstica e familiar contra a mulher negra. Assim, através de levantamentos e de análises de dados de pesquisas na área foi exposto que a negritude feminina é o principal alvo de tal violência.

Diante disso, com o intuito de prevenir, punir e coibir atos violentos contra a mulher criou-se a Lei Maria da Penha, que ampara em grande maioria a mulher negra visto que corresponde a mais da metade dos casos de violência doméstica registrados pelos órgãos públicos mencionados no referencial teórico desse artigo.

Destarte, constatou-se que as razões para a realização desse crime contra as vítimas pretas e pardas, além de envolverem um preconceito de raça, possuem raízes na desigualdade de gênero, pois o patriarcado existente na sociedade acaba por sobrepor a masculinidade sobre a feminilidade, propiciando que o homem acabe por exercer diversas formas de violência contra a mulher para manter sua superioridade nas relações laborais e no exercício da sexualidade.

Desse modo, percebe-se que, apesar de neste ano de 2016 estar fazendo 10 anos de vigência da Lei Maria da Penha, o debate e a reflexão acerca de sua aplicabilidade e do porquê de sua existência ainda se mostram pertinentes e relevantes, em especial quando se conjuga a questão de gênero com a questão de raça, no caso, reconhecendo a mulher negra como a principal vítima da violência doméstica e familiar e, conseguintemente, a principal destinatária deste instrumento normativo e das políticas de atendimento por ele instituídas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 8 ago. 2006. Seção 1, p. 1.

BRAZÃO, Analba; OLIVEIRA, Guacira César (orgs.). **Violência contra as mulheres**: uma história contada em décadas de luta. 1ª Ed. Brasília: CFEMEA, 2010.

CARNEIRO, Sueli. **Mulher Negra**. Caderno IV. São Paulo: Geledés, 1993. Disponível em: <http://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2015/05/Mulher-Negra.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2016.

CORTÊS, Iáris Ramalho; MATOS, Myllena Calasans de. **Lei Maria da Penha**.... 2ª Ed. Brasília: CFEMEA, 2009.

FALEIROS, Eva. Violência de gênero. In: TAQUETTE, Stella Regina (Org.). **Violência contra mulher adolescente/jovem**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2007. p. 61-65. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/violencia_mulher_adolec_jovem.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2016.

NOHARA, Irene. **Qual a diferença entre gênero e sexo?** Disponível em: **<**http://direitoadm.com.br/qual-a-diferenca-entre-genero-e-sexo/>. Acesso em: 17 jul. 2016.

OLIVEIRA, Glaucia Fontes de. **Violência de gênero e a Lei Maria da Penha**. Disponível em: <http://www.oabsp.org.br/subs/santoanastacio/institucional/artigos/violencia-de-genero-e-a-lei-maria-da-penha>. Acesso em: 17 jul. 2016.

SECRETARIA DE POLÍTICAS PARA AS MULHERES. **Balanço 2014:** ligue 180. Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.spm.gov.br/central-de-conteudos/publicacoes/publicacoes/2015/balanco180_2014-versaoweb.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2016.

_____. **Balanço 2015:** ligue 180. Brasília, 2016. Disponível em: <http://www.spm.gov.br/assuntos/violencia/ligue-180-central-de-atendimento-a-mulher/balanco180-2015.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2016.

SIMIONI, Fabiane; CRUZ, Rúbia Abs da. Da violência doméstica e familiar – artigo 5º. In: CAMPOS, Carmen Hein de (org). **Lei Maria da Penha**: comentada em uma perspectiva jurídico-feminista. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2011. p. 185-193.

HISTÓRIA, CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA: LEI 10.639/03 NO DIRETÓRIO DOS GRUPOS DE PESQUISA DO CNPq

Nicácia Lina do Carmo[1]
Leilah Santiago Bufrem[2]

INTRODUÇÃO

Este estudo volta-se aos pesquisadores que estudam a Lei 10.639/03, cujo objetivo é o reconhecimento da população negra, da sua cultura, da sua história e da sua luta. Alterando a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, a Lei 10.639/03 inclui a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo oficial do ensino fundamental e médio das escolas públicas e privadas. Com isso, busca-se resgatar as contribuições que a população negra proporcionou para a sociedade brasileira e minimizar estereótipos desenvolvidos em relação aos negros (BRASIL, 2003), em prol da reconstrução da identidade e história dos negros, de suas contribuições para a história do Brasil, por meio de práticas que avancem no reconhecimento e valorização do negro na sociedade.

Este trabalho norteia-se pelo seguinte questionamento**:** Como se caracteriza a produção científica dos pesquisadores das linhas de pesquisa que discutem a Lei 10.639/03, nos grupos de pesquisa registrados no diretório do CNPq? Com a proposta de caracterizar a produção científica relativa ao tema, dos pesquisadores registrados no Diretório de Grupo de Pesquisa (DGP) do CNPq, objetiva-se identificar entre os Grupos e Linhas de Pesquisa do CNPq aqueles que desenvolvem estudos sobre a Lei 10.639/03, os pesquisadores, suas linhas e suas produções; caracterizar essa produção científica, destacando-se a área de educação e analisar a produção científica dos pesquisadores em relação às categorias de análise.

CONTEXTUALIZAÇÃO E TRAJETÓRIA

O universo da pesquisa compõe-se, portanto, dos grupos de estudos selecionados por meio da busca e das linhas identificadas em cada um. Vale ressaltar que para caracterizá-lo

[1] Nicácia Lina do Carmo, bibliotecária, Mestra em Ciência da Informação, Universidade Federal de Pernambuco, nicaciaufc@yahoo.com.br, Recife, Pernambuco, Brasil.
[2] Leilah Santiago Bufrem, Professora colaboradora da Universidade Federal do Paraná; professora permanente da Universidade Federal de Pernambuco e Pesquisadora 1D do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, Pós-doutora, santiagobufrem@gmail.com, Curitiba, Paraná.

recorreu-se às fontes proporcionadas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), cuja missão de "fomentar a Ciência, Tecnologia e Inovação e atuar na formulação de suas políticas" tem contribuído para o avanço do conhecimento e da produção científica. (CNPQ, [2014]). O Diretório dos Grupos de Pesquisa (DGP) no Brasil é a fonte de informação desta pesquisa, colaborando com as buscas realizadas na base corrente para recuperação dos grupos que realizam estudos sobre a Lei 10.639/03.

A utilização do currículo lattes propicia o acesso às produções científicas de cada integrante dos grupos. (DGP, 2014). Aparentemente contraditória, por estabelecer a liberdade criativa dos pesquisadores, por um lado, e o vínculo institucional explícito, por outro, essa nova política contribui para "tornar a ciência e tecnologia brasileira verdadeiramente internacional e fortalecer a capacidade educacional e de C&T interna ao país". (SCHWARTZMAN, p. 2, 1993).

BUSCA E RECUPERAÇÃO DOS DADOS

Para o desenvolvimento desse trabalho, foram selecionados os pesquisadores das linhas de pesquisa, que estudam a Lei 10.639/03 na área de Educação, por meio das buscas realizadas no DGP. Área selecionada por ser a mais expressiva. Foram mapeados e quantificados os trabalhos destes estudiosos publicados em revistas referentes à Lei. Esse processo foi desenvolvido por meio da busca no currículo Lattes de cada integrante, o que proporcionou acesso à produção científica de forma geral. Nesse contexto, para obter os resultados esperados, fez parte desse processo a análise de conteúdo utilizando-se Bardin (2009), que permitiu elencar e dividir em categorias as temáticas dos trabalhos publicados e assim poder caracterizar a produção desses pesquisadores.

Diante dos termos utilizados para a realização das buscas, foram identificados de forma precisa os grupos e linhas que desenvolvem estudos sobre a Lei 10.639/03. No Quadro 1, a seguir, são discriminadas as quantidades dos mesmos respectivamente, existentes em cada área engajada nas pesquisas desta temática, incluindo a quantidade de pesquisadores que fazem parte dos grupos e das linhas de pesquisa, assim como os estudantes que compõem essas linhas.

Quadro 1 - Dados relativos aos números de pesquisadores por grupo e por linhas que estudam a Lei 10.639/03 e estudantes que fazem parte dessas linhas.

Área	Grupos	Linhas – Lei 10.639/03	Pesquisadores – Grupos	Pesquisadores - Linhas	Estudantes Linhas
Artes	1	1	14	1	-
Educação	11	**12**	91	**30**	**24**
História	2	2	18	8	4
Letras	3	3	20	12	3
Sociologia	1	1	3	3	2
Total	18	19	**146**	**54**	33

Fonte: Resultado da pesquisa

O Quadro 1 expõe cinco áreas do conhecimento e o quantitativo dos grupos e linhas de pesquisa que tratam sobre a Lei 10.639/03. A coluna descrita como grupos designa a quantidade presente em cada área representada no Quadro, ocorrendo o mesmo com as linhas que estudam a Lei. O quantitativo por linha consequentemente será menor, porque nem todos os pesquisadores que fazem parte do grupo participam das linhas que desenvolvem pesquisas sobre a Lei 10.639. No que concerne às publicações de artigos em revistas, foram encontrados 30 pesquisadores pertencentes às linhas de pesquisa, porém 18 não possuem publicações em periódicos sobre a Lei 10.639/03. Vale ressaltar, que também publicam em outros suportes informacionais como as publicações/organizações de livros e capítulos de livros.

Quadro 2– Produções dos pesquisadores

PESQUISADORES	ARTIGOS PUBLICADOS/ANO	PALAVRAS-CHAVE
Luciane Ribeiro Dias Gonçalves/ Doutora	1- Cultura, educação e Lei 10.639/03: discussões, tendências e desafios. Horizontes (EDUSF), v. 30, p. 17, 2013. 2- Políticas curriculares e descolonização dos currículos: a Lei 10.639/03 e os desafios para a formação de professores. Educação e políticas em debate, v. 02, p. 27-33, 2013.	1 - Cultura negra, valores civilizatórios, africanidades 2- Lei 10.639/03, prática docente, pesquisa
Guimes Rodrigues Filho/ Doutor	3- Concepções de professores de ciências do ensino fundamental e médio a respeito da Lei Federal 10.639/03. Ensino em Re-vista (UFU. Impresso), v. 19, p. 393-402, 2012. 4- A bioquímica do candomblé - Possibilidades didáticas de aplicação da lei federal 10.639/03. Química Nova na Escola (Impresso), v. 33, p. 85-92, 2011.	3- Lei 10.639/03. Professores de Ciências. Concepções. 4- Candomblé, lei federal 10639/03, química, bioquímica

Roberta Fusconi /Pós Doutora	5- A bioquímica do candomblé - Possibilidades didáticas de aplicação da lei federal 10.639/03. Química Nova na Escola (Impresso), v. 33, p. 85-92, 2011.	5- Candomblé, Lei federal 10639/03, química, bioquímica
Benjamin Xavier De Paula/ Doutor	6- 10 anos da Lei Federal nº 10.639/2003 e a formação de professores: uma leitura de pesquisas científicas. Educação E Pesquisa (USP. impresso), v. 40, p. 435-448, 2014.	6- Ensino - História da África - Formação de professores - História afro-brasileira
Renato Nogueira Dos Santos Junior/ Doutor	7- Afrocentricidade e Educação: princípios gerais para um currículo afrocentrado. Revista África e Africanidades, v. III, p. 01-18, 2010.	7- ---
Claudemir Figueiredo Pessoa /Mestre	8- A Lei n.º 10.639/03 e a folclorização racista. Pesquiseduca, v. I, p. 20-27, 2010.	8- Políticas afirmativas; Lei n.º 10.639/03; ensino de Artes; folclorização racista
Alexandre Do Nascimento/ Pós-Doutor	9- Educação das Relações Étnico-Raciais: Elementos teóricos e metodológicos de uma prática de formação docente. Revista Magistro, v. 8, p. 19-27, 2013	9- Lei de Diretrizes e Bases da Educação, educação das relações etnicorraciais, formação de professores
Cláudia Regina De Paula/ Doutora	10- O protagonismo negro: o Movimento Negro na luta por uma educação antirracista. Acervo (Rio de Janeiro), v. 22, p. 95-107, 2009.	10- Educação antirracista; lei n. 10.639/03; movimento negro
Cristiane Coppe De Oliveira/ Doutora	11- Implementação da Lei 10639/03 nas licenciaturas da FACIP/UFU: investigando práticas sob a perspectiva da Etnomatemática. Revista EDUCAmazônia - Educação, Sociedade e Meio Ambiente, v. XI, p. 219-242, 2013.	11- Lei 10.639/03, formação inicial, Etnomatemática.
Luciano Magela Roza/ Doutor	12- O Ensino de História entre o dever de memória e o direito à história. Revista História Hoje, v. 1, p. 89-110, 2011.	12- resumo disponível
Júnia Sales Pereira/ Doutora	13- O Ensino de História entre o dever de memória e o direito à história. Revista História Hoje, v. 1, p. 89-110, 2012. 14- Diálogos sobre o exercício da docência no contexto de recepção das Leis 10.639/03 e 11.645/08. Educação e Realidade, v. 36, p. 147-172, 2011. 15- Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-identitária? Desafios do ensino de história no imediato contexto pós-lei 10.639/03. Estudos Históricos (Rio de Janeiro), v. 21, p. 21-44, 2008.	13- resumo disponível 14- Ensino de História. Recepção da Lei 11.645/08. 15- ---
	16- Ensino de História e Lei 10.639/03: diálogos entre campos de conhecimento, diretrizes curriculares e os desafios da	16- História e cultura africana e afro-brasileira; Educação antiracista; Historiografia; Ensino de história

Lorene Dos Santos/ Doutora	prática.. Cadernos de História (Belo Horizonte), v. 12, p. 59-92, 2011. 17- A temática africana e afro-brasileira na educação básica: desafios para a formação docente. Revista do Instituto de Ciências Humanas, v. 1, p. 83-96, 2010. 18- Desafios da mudança no ensino de história - currículo e formação de professores. Revista do Instituto de Ciências Humanas, v. 2, p. 111-124, 2006	17 – trabalho não disponível 18 – trabalho não disponível

O Quadro 2 apresenta os nomes dos pesquisadores e os artigos publicados em revistas, incluindo também as palavras-chave dos trabalhos. Porém, alguns não possuem palavras-chave, devido ao fato de que o texto não contém resumo ou por não estar disponível o arquivo completo.

A recuperação dos artigos ocorreu por meio da pesquisa no currículo lattes dos pesquisadores e busca dos artigos nas revistas disponíveis online. A seleção foi realizada primeiramente conforme título, resumo, palavras-chave e por último o conteúdo do texto completo, porque em alguns dos artigos não estava explícito que se tratava sobre a temática pesquisada neste trabalho, sendo encontrados 18 trabalhos. Sendo assim, a partir dos dados coletados neste trabalho foi elaborada uma categoria e subcategorias para representar e caracterizar essas produções. A categorização visa atender aos objetivos desse trabalho, configurando-se da seguinte maneira: **Categoria**: Lei 10.639/03; e desdobrando-se em **Subcategorias**: Implementação da Lei; Educação/Currículo Escolar; Prática/Formação Docente; Religião de Matriz Africana e Movimento Negro.

Nesse contexto, a análise será realizada a partir das numerações estabelecidas nos artigos do quadro 2 e relacioná-los com as referidas subcategorias a que fazem parte. Abaixo estão dispostas as subcategorias e os trabalhos que são representados por elas.

IMPLEMENTAÇÃO DA LEI: artigo 1 – a autora apresenta as dificuldades de implementação da Lei e fala sobre o desconhecimento por parte da escola sobre a temática. E discute sobre os desafios em compreender a cultura negra e em proporcionar um diálogo entre essa temática e as demais. **Artigo 2 –** evidencia as implicações para implementação da Lei a partir de uma entrevista com o pesquisador Kabenguele Munanga. Demonstra que a aprovação da Lei é resultado de que o Brasil não vive em perfeita harmonia racial, e que o mito da democracia racial ainda persiste no imaginário social da sociedade brasileira. **Artigo 8 –** realiza uma análise sobre a implementação da Lei e reflete sobre como está sendo

desenvolvido esse processo durante o passar dos anos em escolas municipais, envolvendo as séries iniciais de ensino na disciplina de Artes. A**rtigo 11** – relata e discute sobre a implementação da Lei 10.639/03 e sua aplicabilidade em sete licenciaturas da Universidade Federal de Uberlândia por meio da formação docente.

EDUCAÇÃO/CURRÍCULO ESCOLAR: artigo 4/5 – Discute sobre a aplicação da Lei 10.639/03 na disciplina de Química, estudando as espécies de plantas utilizadas nos rituais do candomblé, que se trata de uma religião de matriz africana. Ressalta sobre a falta de material didático para se trabalhar com a temática nas diversas disciplinas, dificultando assim, a implementação da Lei. **Artigo 7 –** trabalho que resulta de uma pesquisa na área de fundamentos da educação, apresentado em um evento da IPEAFRO, voltado para discussões sobre o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar. **Artigo 8 –** realiza uma discussão sobre a Lei 10.639/03 e o ensino de Artes nas séries iniciais de escolas públicas municipais e analisa como essa temática está sendo disseminada em sala de aula, que conforme o texto não atende aos objetivos da Lei e se dá de maneira preconceituosa. **Artigo 12/13 –** Realiza uma análise sobre as possibilidades existentes de estudar a cultura afro-brasileira no ensino de História. **Artigo 15 –** versa sobre o surgimento da Lei 10.639/03 fazendo reflexões sobre seus objetivos e discute a importância desse aparato para a educação, ressaltando os desafios enfrentados por professores de História diante do currículo escolar. **Artigo 18 –** Relata sobre os desafios da mudança no ensino da história, ocasionada após a aprovação da Lei 10.639/03.

PRÁTICA/FORMAÇÃO DOCENTE: Artigo 2- Além de refletir sobre os desafios de implementação da Lei, destaca a importância da prática e formação docente quanto aos conteúdos designados pela legislação e aponta o empenho de professores em produzir livros com novos conteúdos que atendam aos objetivos da Lei 10.639/03. **Artigo 3 -** Esse trabalho realiza uma pesquisa com professores de ciências e matemática indagando-os a respeito do seu conhecimento sobre a Lei 10.639/03 e como utilizam e pretendem lecionar essa temática na prática em sala de aula. **Artigo 6 –** Esse trabalho versa sobre a formação de professores no âmbito da Lei 10.639/03. Realiza um mapeamento de teses e dissertações da CAPES e artigos científicos na base de dados SCIELO, analisando se os trabalhos produzidos versam sobre a formação docente no que concerne à história e cultura africana e afro-brasileira. **Artigo 8** – Além de tratar sobre a implementação da Lei e a sua inserção no currículo escolar, busca também nesse artigo, descobrir e refletir como os professores estão trabalhando com essa temática em sala de aula e qual importância está sendo aplicada à história e cultura africana e

afro-brasileira. Porém, a pesquisa revela que há uma folclorização racista, ou seja, o estudo da temática não está de acordo com o que preconiza a Lei 10.639/03.**Artigo 9 –** apresenta e discute sobre um "Curso de Extensão em Educação das Relações Étnico-Raciais" realizado desde o ano de 2007 em uma instituição do Rio de Janeiro, voltado para formação de professores visando uma educação antirracista e anti-discriminatória. **Artigo 11 -** Ressalta a prática e experiências dos professores de sete licenciaturas da universidade Federal de Uberlândia, no que se refere à educação das relações étnicorraciais no âmbito desses cursos. Busca verificar por meio da formação docente se a história e cultura africana e afro-brasileira está sendo realmente implementada. **Artigo 14** – Esse trabalho reflete sobre a prática na formação docente, realizando uma investigação com professores da educação básica sobre o conhecimento e a prática da Lei 11.645/08 que complementa a Lei 10.639/03, acrescentando a história e cultura indígena. **Artigo 16 –** Busca destacar os desafios existentes na prática pedagógica dos professores da educação básica e a responsabilidade e compromisso em trabalhar na sala de aula com as temáticas propostas pela Lei 10.639/03. **Artigo 17** – Trata sobre o ensino da história africana e afro-brasileira na educação básica, discutindo sobre os desafios da formação docente.**Artigo 18 –** Discorre também sobre os desafios na formação de professores, após a mudança do currículo escolar.

RELIGIÃO DE MATRIZ AFRICANA – artigo 4/5 – Esse trabalho relata sobre a inserção da história e cultura africana e afro-brasileira na disciplina de Química, e para isso, disserta sobre o candomblé que segundo o artigo, se trata de uma das religiões de matriz africana mais disseminada em todo o país. Dessa forma, os autores utilizam os rituais do candomblé para trabalhar a temática em sala de aula, estudando as propriedades das plantas utilizadas nesses rituais. **MOVIMENTO NEGRO – Artigo 10 –** o artigo analisa a luta do movimento negro no Brasil em prol de uma educação antirracista. Realiza uma análise desde a fundação da Frente Negra Brasileira até a aprovação da Lei 10.639/03.

Destarte, pode-se afirmar que o assunto mais presente nos artigos publicados em revista, se trata da prática e formação docente, sendo representada por dez trabalhos. Tais estudos refletem sobre as dificuldades enfrentadas pelos docentes em sala de aula e sobre os métodos a serem aplicados nas diversas disciplinas para contemplar o que preconiza a Lei 10.639/03. Discutem também, a respeito do desconhecimento desses profissionais da educação sobre e temática e a falta de incentivo, formação, e até mesmo interesse desses educadores.

É importante evidenciar a repetição de alguns artigos durante a distribuição dos

mesmos nas subcategorias. Isso ocorre pelo motivo dos trabalhos discutirem sobre várias questões referentes à temática da Lei 10.639/03 em um mesmo trabalho. As outras subcategorias também foram identificadas, mas em menor número conforme as outras temáticas, porém não consideradas de menor importância. Os conteúdos mais estudados referem-se aos fatos e questionamentos mais polêmicos que provocam mais desafios a serem enfrentados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste sentido, conforme determinações sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, em relação à educação dessa temática: "Caberá, aos sistemas de ensino, às mantenedoras, à coordenação pedagógica dos estabelecimentos de ensino e aos professores, com base neste parecer, estabelecer conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares". (BRASIL, 2004, p. 18). Deve-se considerar também a realização de capacitações com os educadores para que possam lecionar a respeito da temática com afinco, pois essa é uma das principais dificuldades enfrentadas pelos professores diante das disciplinas e a inserção da temática nas mesmas.

Diante da realização da análise, constatou-se que as produções discutem em sua maioria a respeito dos desafios e dificuldades enfrentados pelos professores em sala de aula e também sobre a formação docente, sendo muito importante a capacitação correta desses profissionais de ensino para melhor lecionar sobre a temática nas diversas disciplinas. Além da visibilidade dos conteúdos cujas principais discussões versam sobre implementação, currículo, prática e formação docente, o estudo deixa evidente que os pesquisadores das linhas de pesquisa que tratam sobre a Lei 10.639/03 não priorizam os periódicos para suas publicações, que ocorrem também em livros.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BRASIL. Presidência da República – Casa civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 20 jun. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das**

Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/DCN-s-Educacao das Relacoes Etnico-Raciais.pdf >. Acesso em: 28 jun. 2013.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. **O CNPq**. [2014?]. Disponível em: < http://www.cnpq.br/web/guest/o-cnpq;jsessionid=C3F96B0F024D45D62704C2E88578EF00>. Acesso em: 15 jul. 2014.

DIRETÓRIO DOS GRUPOS DE PESQUISA NO BRASIL. **O Diretório**. Disponível em: < http://lattes.cnpq.br/web/dgp/o-que-e/>. Acesso em: 30 abr. 2014.

MOREIRA, P. F. S. D. et al. A Bioquímica do candomblé: possibilidades didáticas de aplicação da Lei Federal 10639/03. **Química Nova na Escola**, v. 33, n. 2, p. 86, maio 2011.

SCHWARTZMAN, Simon. (Org.). **Ciência e Tecnologia no Brasil**: Uma nova política para um mundo global. São Paulo: [s.n.], 1993.

RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL: OS IMPASSES DE UMA EDUCAÇÃO EM PROL DO RESPEITO À DIVERSIDADE

Poliana Machado Gomes da Silva[1]

RESUMO

Este artigo verifica como se apresentam as relações raciais no Brasil contemporâneo, percebendo que o contexto histórico do país dificultou o processo de construção da identidade negra, devido uma ideologia dominante que feriu os seus valores culturais, alienou seu corpo, sua cor e sua história, tornando invisível esta população. Porém, da Constituição Federal de 1988 surgem novas possibilidades de superação da discriminação racial, cabendo à educação fortalecer a história e cultura afro-brasileira e africana a partir da reconstrução do discurso pedagógico que desmistifica a democracia. Dividindo-se o estudo em quatro seções, têm-se como objetivos: discutir sobre identidade, relações raciais e racismo avaliando a falsa democracia racial no país; analisar algumas ações afirmativas no âmbito educacional, bem como verificar a contribuição da educação para a igualdade e visibilidade racial; e, por fim, compreender quais os obstáculos postos à educação nesse processo. Logo, a metodologia utilizada para a construção teórica deste artigo baseou-se numa sólida bibliografia com assuntos inerentes a tal tema. Em suma, ressalta-se a importância de tratar essa temática no cenário atual excludente, pois, mesmo com leis voltadas para a inclusão presencia-se a discriminação, a rejeição de culturas, o silenciamento e a invisibilidade étnico-raciais.

Palavras-chave: Relações raciais. Racismo. Educação. Invisibilidade. Exclusão.

INTRODUÇÃO

Devido à manipulação da consciência identitária da população negra em detrimento de uma ideologia dominante no contexto histórico brasileiro, surgiram impasses no processo de construção dessa identidade, ferindo-a. Assim, as práticas de inferioridade de uma raça apresentam como base as relações de poder legitimadas por uma cultura hegemônica.

Nessa perspectiva, analisaremos como se apresentam as relações raciais no Brasil atualmente, já que vivenciamos práticas racistas disfarçadas, sendo necessário recorrer à educação como fator crucial para formação de uma sociedade verdadeiramente democrática. Por conseguinte, escola torna-se um espaço onde se pode questionar ou indagar sobre certos padrões hegemônicos à medida que estes colocam em xeque a diversidade da identidade cultural, negando-a.

[1] Poliana Freire da Rocha Souza, professora, Mestranda em Saúde da Criança e do Adolescente, Universidade Regional do Cariri, polianarochaef@gmail.com, Crato, Ceará, Brasil.

Ademais, tem-se como objetivos primordiais: discutir sobre identidade e racismo avaliando a falsa democracia racial no país; analisar algumas ações afirmativas e relações raciais no âmbito educacional, bem como verificar a contribuição da educação para a igualdade e visibilidade racial; e, por fim, compreender quais os obstáculos postos à educação nesse processo.

Este artigo encontra-se dividido em quatro seções, nas quais respectivamente serão discutidas as temáticas: Identidade e racismo na contemporaneidade: desconstruindo o "mito da democracia racial"; Relações raciais e educação: ações afirmativas; Educação: construindo caminhos para a igualdade e visibilidade racial; Os impasses da educação para reafirmação da defesa à diversidade racial. Logo, a metodologia utilizada para a construção teórica deste artigo baseou-se numa sólida bibliografia com assuntos inerentes a tal tema.

Em suma, faz-se preciso ressaltar a importância de tratar essa temática no cenário atual excludente, pois, mesmo que com leis voltadas para a inclusão presencia-se a discriminação, a rejeição de culturas, o silenciamento e a invisibilidade étnico-raciais.

2. IDENTIDADE, RELAÇÕES RACIAIS E RACISMO NA ATUALIDADE: Desconstruindo o "mito da democracia racial"

Pode-se dizer que o processo de construção da identidade racial começa com a família, em seguida surgem ramificações em detrimento de outras relações estabelecidas pelo próprio sujeito. No entanto, o contexto histórico brasileiro colocou impasses para o processo de construção da identidade[1] negra devido à manipulação da sua consciência identitária por uma ideologia dominante, ferindo os seus valores culturais, alienando seu corpo, sua cor e sua história (MUNANGA, 2012).

Gomes (2012) revela que as várias e diferentes identidades constituem os sujeitos sociais. Assim, a identidade negra é construída paulatinamente, envolvendo as relações iniciais com um grupo social, onde se tem uma primeira visão de mundo. A construção positiva dessa identidade numa sociedade de democracia racial disfarçada, que a aceita apenas se a própria população negra negar a si mesma, é algo a ser enfrentado.

Ainda para a autora, entende-se que "raças são, na realidade, construções sociais, políticas e culturais produzidas nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico.

[1] De acordo com Munanga (1994), "A identidade é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio.

Não significam, de forma alguma, um dado da natureza.". Logo, quando nos inserimos num contexto cultural é que aprendemos a visualizar as diferentes raças através da maneira como somos educados e socializados.

Contemporaneamente, encontra-se um branqueamento da população brasileira. Existem, porém, posições que apresentam os/as negros/as como incapazes de pensar e interagir socialmente com pessoas de cor branca. Vale elucidar que tais posições acabam por gerar uma invisibilidade da população negra, em função do seu não reconhecimento social[2] e não valorização étnico-racial.

> O racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de idéias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira (GOMES, 2012).

Nesse sentido, as práticas que denotam inferioridade de uma raça apresentam exponencialmente como base as relações de poder legitimadas por uma cultura hegemônica. A cor negra é desvalorizada e estigmatizada, muitas vezes associada à pobreza.

Munanga (1999) declara que a mestiçagem pode ser um fator a ser considerado no que diz respeito ao branqueamento, pois quanto mais disfarçarem os traços da raça negra maior a possibilidade de se encaixarem no grupo dos brancos.

Percebe-se a legitimidade da posição de um segmento racial dominante que se utiliza de discursos, práticas e métodos, deslegitimando as crescentes lutas reivindicatórias do racismo e fortalecendo a invisibilidade negra e, consequentemente, a sua não construção identitária. Assim, nas relações sociais perpassam o preconceito e a discriminação racial fazendo com que o racismo se torne uma prática recorrente, no entanto, o mesmo é negado, disfarçado.

> Discriminação racial ou étnico-racial: toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada (BRASIL, 2010).

[2] Historicamente, em um passado escravista, o negro deparava-se com um quadro excludente. A abolição permitiu a passagem de uma ordem coercitiva explicitamente física desse trabalhador para uma estrutura coercitiva ideológica.

O preconceito torna-se, então, uma expressão de uma sociedade que adota o individualismo em sua ética, remetendo-se à hierarquização das etnias, manifestando-se no campo das relações entre os indivíduos e relações institucionalizadas.

3. RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO: Ações afirmativas

É de grande valia explanar uma retomada histórica de como a educação tem sido colocada para os/as negros/as ao longo dos anos, para que se possa compreender como se dá a exclusão dos mesmos no âmbito educacional brasileiro.

Durante o período colonial até a República, no campo educacional, a escolarização dos negros, seres "sem-alma"[3], realizava-se apenas entre as brechas do sistema colonial, entendida como um modo de contestação à ordem estabelecida. Mesmo após a abolição da escravatura, a população negra teve que enfrentar a discriminação e o preconceito racial (ROCHA, 2007).

Contudo, com a promulgação da Constituição Federal de 1988 surgem novas possibilidades de superação da discriminação racial. Em 09 de janeiro de 2003 foi sancionada a Lei n° 10.639[4] que instituiu a obrigatoriedade do ensino da história da África e dos africanos no Currículo de Ensino Fundamental e Médio, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana que significou um avanço na tentativa de reverter o quadro excludente da educação negra no Brasil na busca pela identidade negra (ROCHA, 2007).

Essa lei resultou numa revisão de conteúdos e posições acerca da história do negro e sua cultura, ocasionando uma mudança precisa e valiosa na educação do Brasil. Trata-se de transformar visões determinísticas repassadas por muito tempo. A partir da III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Correlatas de Intolerância, ocorrida em Durban em 31 de agosto a 7 de setembro de 2001, esse procedimento é mantido (SECAD, 2006).

[3] Os homens brancos eram senhores de si, exploradores da força de trabalho daqueles que nem eram considerados gente, seres humanos. Estes, os negros, sofreram por muito tempo e continuam a sofrer discriminação racial só que em novas roupagens.

[4] Em 10 de março de 2008, tal Lei foi modificada para n. 11.645 passando a incluir a história e a cultura indígenas e a incluir no calendário escolar o dia 20 de novembro como "Dia Nacional da Consciência Negra".

Sob essa análise, a escola torna-se um espaço onde se pode questionar ou indagar sobre certos padrões hegemônicos à medida que estes colocam em xeque a diversidade da identidade cultural, negando-a. Faz-se necessário respeitar e reafirmar nas escolas a identidade étnico-histórico-cultural dos descendentes africanos, bem como dos cidadãos brasileiros ou afro-brasileiros (OLIVEIRA, 1994).

Sendo assim, percebe-se que os profissionais da educação devem estar em constante capacitação voltadas para a (re)construção do respeito à diversidade seja ela qual for. O perfil profissional que se busca construir é o de um sujeito com qualificação pedagógica antirracista necessária para trabalhar com a história e cultura afro-brasileira e africana.

4. EDUCAÇÃO: Construindo caminhos para a igualdade e visibilidade racial

Por ser um país "mestiço", onde permeia a diversidade, é de suma relevância o debate teórico e conceitual acerca da questão racial. As instituições educacionais, por sua vez, devem atuar na construção constante de estratégias e atividades pedagógicas que visem promover a igualdade e a visibilidade racial. De acordo com Casaroto (2010):

> [...] os professores devem trabalhar estes conteúdos, realçando a contribuição do negro na formação social e cultural do nosso país, e assim desmistificar a idéia de negro "coitadinho" presente na sociedade e outras demais expressões presentes nos livros didáticos que acabam ridicularizando e rebaixando o povo negro (CASAROTO, 2010).

Assim, uma educação em consonância com o fortalecimento da história e cultura afro-brasileira e africana está alinhada à reconstrução do discurso pedagógico que desmistifica a democracia racial, proporciona o diálogo com a diversidade étnico-racial, combate os próprios preconceitos enraizados socialmente e permite construir caminhos que visem à igualdade e a visibilidade racial.

Os fatores mencionados contribuem para um tratamento igualitário entre a miscigenação brasileira, bem como para erradicar o racismo ou qualquer forma de discriminação que marcam fortemente a realidade do país. Por conseguinte, ressalta-se que debates para promoção da consciência dos indivíduos visando à inclusão, o respeito e o desenvolvimento de relações raciais anti-discriminatórias são de extrema importância para se modificar esse presente excludente.

Sob essa perspectiva, inclui-se o combate a estereótipos e tratamentos desumanizantes para que se possa enxergar a ancestralidade negra e aceitá-la. Esse reconhecimento além de proporcionar o desenvolvimento escolar possibilita compreender que existem diferenças, ampliando a noção sobre diversidade. Os sujeitos não devem negar a existência da desigualdade racial, devem desvelá-la.

Portanto, a educação é base, é chave para novos rumos em direção da equidade seja ela qual for. A relação entre os alunos deve ser motivada pelos profissionais da educação ao mesmo tempo em que deve ser impulsionada a construção de identidades próprias que não desqualifiquem nem menosprezem outras, mas que caminhem juntas em prol da transformação desse quadro excludente.

5. OS IMPASSES DA EDUCAÇÃO PARA REAFIRMAÇÃO DA DEFESA À DIVERSIDADE RACIAL

Reconhecer e lutar em prol da diversidade racial é entender que há um problema no âmbito educacional: o preconceito.

> O silêncio da escola sobre as dinâmicas das relações raciais tem permitido que seja transmitida aos(as) alunos(as) uma pretensa superioridade branca, sem 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 (SECAD, 2006).

Torna-se crucial e necessário para amenizar ou reverter esse cenário, a promoção do respeito mútuo. Enxergar o outro não apenas como alguém diferente de mim (sujeito), mas antes disso, como um ser humano e, como tal, que é igual a mim e o que nos diferencia é a identidade que assumimos, o caminho que trilhamos. Não obstante, não é pelo fato de termos características distintas que podemos nos agredir com estereótipos.

O acesso à cultura, à educação, ao diálogo, permite questionar a desigualdade entre os povos e notar que a diferença não e algo negativo. A educação se encontra num cenário que se diz não-racista, mas que pratica a discriminação, num quadro social que se diz democrático, mas que é caracterizado por desigualdades, num momento em que se diz que não há necessidade de investimento na educação, mas que esta é a verdadeira direção para a transformação.Nesse sentido, um dos maiores impasses postos à mesma é o próprio contexto político, social, econômico e cultural.

Ademais, é necessário que a escola esteja próxima da realidade sócio-cultural de seus alunos, levando em conta os seus valores culturais para formar cidadãos construtores da sua própria história. A inclusão deixa de ser importante quando não há acompanhamento.

> Políticas de reparações voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias, a essa população, de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para continuidade nos estudos, de condições para alcançar todos os requisitos tendo em vista a conclusão de cada um dos níveis de ensino, bem como para atuar como cidadãos responsáveis e participantes, além de desempenharem com qualificação uma profissão (SACAB, 2006, p. 232).

Portanto, politicas educacionais e estratégias profissionais, para lidar com a desigualdade étnico-racial, devem estar em consonância aos processos históricos que envolveram a cultura negra, divulgando o respeito à descendência africana, reconhecendo seus valores e lutas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nota-se que é preciso os cidadãos(ãs) negros(as) brasileiros(as) reconhecerem o que lhes é de direito, fortalecer vínculos com a sua cultura e construir sua própria identidade. Ressalta-se que debates para promoção da consciência dos indivíduos visando à inclusão, o respeito e o desenvolvimento de relações raciais anti-discriminatórias são de extrema importância para se modificar esse presente excludente.

Também não se pode esquecer seu passado. A exclusão da população negra na educação representa um entrave a sua construção identitária, é imprescindível trabalhar a conscientização da nossa afrodescendência e a importância da nossa história e cultura no contexto escolar. Contudo, um segmento racial dominante que se utiliza de discursos, práticas e métodos, deslegitimando as crescentes lutas reivindicatórias do racismo acaba por fortalecer a invisibilidade negra.

Atualmente, tem-se o acesso a serviços e direitos que acabam por melhorar a condição de vida da população de cor negra. Contudo, o combate às desigualdades raciais e ao racismo é um processo lento e gradual. A efetiva democracia racial necessita de uma plena e ativa intervenção pública na luta contra o racismo e a discriminação racial. Assim, a educação tem carência de apoio, incentivo, investimento para construção de caminhos em prol da igualdade e diversidade racial.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Estatuto da Igualdade Racial. Lei n° 12.288, de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Diário Oficial, Brasília, DF, 20 jul. 2010.

CASAROTO, Karine. *Algumas Reflexões Sobre o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Disponível em: http://www.pucpr.br

GOMES, Nilma Lino. *Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no brasil:* uma breve discussão. Disponível em: http://www.acaoeducativa.org.br

Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais*, Brasília: SECAD, 2006.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude:* usos e sentidos. – 3.ed. – 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. – (Coleção Cultura Negra e Identidades).

_____. *Identidade, cidadania e democracia:* algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil.In: SPINK, Mary Jane Paris(Org.) A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar. São Paulo: Cortez, 1994, p. 177-187.

_____. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil identidade nacional versus identidade negra*. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

OLIVEIRA, I. M. *Preconceito e autoconceito. Identidade e interação na sala de aula.* Campinas (SP): Papirus, 1994.

ROCHA, Rosa Margarida de. *Educação das Relações Étnico-Raciais:* pensando referenciais para a organização da prática pedagógica. Ilustrações de: Marcial Ávilla. – Belo Horizonte: MAZZA Edições, 2007.

SANTOS, Ivair Augusto Alves dos. *Direitos Humanos e as Práticas De Racismo*. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2012.

O(A) NEGRO(A) EM TEMPOS E CENÁRIOS DISTINTOS: UMA ABORDAGEM COMPARATIVA SOBRE RELAÇÕES RACIAIS E DE GÊNERO

Poliana Machado Gomes da Silva[1]

RESUMO

O presente artigo traz uma análise comparativa acerca das relações raciais e de gênero que se deram entre negros e brancos no Brasil, em tempos e cenários diferentes. Fez-se preciso abordar o(a) negro(a) desde o período escravocrata, perpassando por um questionamento sobre o que ocorreu com a população negra após sua abolição, até chegar na dura atualidade, que mesmo com a existência de leis em prol de sua inclusão em diversos espaços públicos e privados ainda persiste a discriminação racial. Assim, têm-se como objetivos: verificar qual era a concepção ideológica hegemônica sobre o negro no período escravocrata; avaliar como se deram as relações raciais e de gênero entre brancos e negros em cenários distintos; trazer uma análise comparativa entre essas relações e seus cenários analisando consequências para o atual quadro sócio-histórico. Para tanto, a metodologia utilizada para o constructo teórico deste artigo está alicerçada a uma consistente bibliografia com abordagens referentes à temática. Portanto, vale salientar o quão valioso é tratar sobre questões raciais e de gênero para que se possa avaliar uma realidade ideologicamente hegemônica que ainda se utiliza de discursos discriminatórios e de inferioridade.

Palavras-chave: O(a) negro(a). Relações Raciais. Gênero.

INTRODUÇÃO

Na análise das relações raciais e de gênero entre brancos e negros, homens e mulheres, faz-se preciso abordar como as mesmas se deram e se dão em momentos distintos. Primeiramente, observando-as no período escravista brasileiro para depois verificarmos o que ocorreu com o negro após a sua abolição, até chegar aos dias atuais.

Nessa perspectiva, nota-se que por muito tempo a população negra foi invisível, marginalizada, estereotipada. Contudo, dando-se um salto para a promulgação da Constituição Federal de 1988 buscou-se legalizar direitos já que muitos haviam sido "perdidos".

Desse modo, será estabelecido um paradoxo onde se poderá constatar que o(a) negro(a) tanto no período escravocrata quanto no cenário atual, ou seja, mesmo em momentos diferentes, sofreu e sofre com a discriminação racial.

[1] Poliana Machado Gomes da Silva, graduanda do Curso de Serviço Social do Centro Universitário Dr. Leão Sampaio, polly.mach@hotmail.com, Juazeiro do Norte, Ceará, Brasil.

Têm-se, nesse sentido, como objetivos primordiais: verificar qual era a concepção ideológica hegemônica sobre o negro no período escravocrata; avaliar como se deram as relações raciais e de gênero entre brancos e negros em cenários distintos; trazer uma análise comparativa entre essas relações e seus cenários analisando consequências para o atual quadro sócio-histórico.

Este artigo encontra-se dividido em três seções onde serão abordados: o(a) negro(a) no período escravocrata brasileiro; a relação conflitante entre brancos e negros; e, por fim, uma análise comparativa sobre relações raciais e de gênero em tempos e cenários distintos. Para tanto, a metodologia utilizada para a construção teórica deste artigo baseou-se numa sólida bibliografia com assuntos inerentes a tal tema.

Logo, é necessário ressaltar que essa temática contribui para uma reflexão sobre o contexto histórico brasileiro e para o entendimento do cenário atual excludente, marcado pela discriminação, rejeição de culturas, o e invisibilidade étnico-raciais.

2. O(A) NEGRO(A) NO PERÍODO ESCRAVOCRATA BRASILEIRO

Baseado em uma concepção ideológica hegemônica europeia, os(as) negros(as), eram seres "sem alma", eram coisa, objeto, pertenciam a quem os comprasse. Devido ao tráfico de escravos, eram tidos como mercadoria[1] e começaram a trabalhar nas grandes lavouras submetidos a castigos físicos, violências verbal e psicológica em nome de uma ordem preestabelecida.

Os cativos viviam em condições deploráveis, subumanas e pouco era o período de vida dos mesmos. O trabalho forçado de forma condizente aos interesses de uma pequena elite não proporcionava maus-tratos, mas muito desgaste físico.

Vale salientar que a igreja católica exercia forte influência naquele período, e a partir de seus dogmas queria introduzir o cristianismo na cabeça dos(as) negros(as). Estes últimos foram obrigados a se "converterem" ao cristianismo, abandonando, assim, sua cultura, religião ancestral, fazendo-os perder sua identidade, descaracterizando-os.

A população de cor negra submetida aos mandeios de seus proprietários, não apresentavam consciência de classe e eram levados a acreditar em sua inferioridade frente aos

[1] À população de cor negra atribuía-se um valor de compra e de venda, assim comparam-se a uma mercadoria.

brancos. Seu corpo e pensamentos eram tomados por essa ideologia de inferioridade, alienando-os.

Faz-se preciso compreender que o negro no período da escravidão era visto pela elite minoritátia como uma "peça" produtiva. Portanto, trabalhar era uma atividade que cabia à população negra, os "sem-alma", que não eram gente. Nas terras dos senhores, os escravos buscavam a sobrevivência utilizando um esforço diário para transformar ou até subverter as condições de domínio (ALBUQUERQUE E FILHO, 2006).

Isso denota que o(a) negro(a) não era um ser que obedecia ordens passivamente. Por meio de diversas formas os escravos buscavam tirar proveito da ideologia dominante através de fugas, boicote ao trabalho, revoltas como formas de resistência (ALBUQUERQUE E FILHO, 2006).

> Nos engenhos do Nordeste, nas minas e nas fazendas de café do Sudeste brasileiro, os senhores adotaram uma ideologia paternalista que consistia em colocar o escravo sob "proteção" familiar. Aos senhores, é claro, cabia o arbítrio de castigar e perdoar faltas porventura cometidas. Humildade, obediência e fidelidade eram as expectativas dos senhores em relação a seus cativos (ALBUQUERQUE E FILHO, 2006).

Sob essa perspectiva, nada poderia o escravo adquirir por seu trabalho além do necessário para sobreviver (MALHEIROS, 1866). Em suma, o escravo era aquele que trabalhava para aqueles que não "podiam" trabalhar, era uma propriedade.

3. BRANCOS E NEGROS: Uma relação conflitante

Para analisarmos as relações raciais e de gênero entre brancos e negros, faz-se preciso abordar como as mesmas se deram e se dão em momentos distintos. Primeiramente, será observada como elas se deram no período escravista brasileiro para depois verificarmos o que ocorreu com o negro após a sua abolição.

A escravidão negra no Brasil pode ser compreendida pelo fato de os portugueses procurarem um modo de obtenção de lucros devido às novas terras descobertas. Buscava-se produzir algo que tivesse aceitação no mercado europeu, como o açúcar. Assim, o tráfico de escravos, para utilização de sua mão-de-obra, e sua comercialização seriam uma alternativa mais barata na produção de açúcar[2] (TOMAZI, 2010).

[2] Produto de maior aceitação no mercado europeu, tendo como base de sustentação de sua produção a mão-de-obra escrava negra.

Percebe-se assim, que no contexto de exploração como era o da escravidão negra presenciava-se um quadro excludente de desigualdades sociais. Assim, a população negra era obrigada a trabalhar para o lucro de seus proprietários.

O trabalho era intensivo, as condições de vida eram as piores e os escravos negros lutavam em oposição a esta situação[3]. Algumas mulheres negras tornavam-se concubinas de seus senhores e, devido a sua fertilidade, ampliando o número de escravos.

> A Raça Negra, que havia argamassado com o seu suor os alicerces econômicos da nossa civilização e independência, não só dominava então, pelo número, a Brancos e Índios, como já preparava, pela dissolução no mestiçamento, o predomínio que lhe havia de caber um dia na direção do futuro povo. Nenhum título mais valioso pode ela produzir ao direito de ser devidamente conhecida (RODRIGUES, 2010).

A relação entre os senhores e seus escravos baseava-se na coerção, disciplinamento, fundamentando-se na dominação pessoal. O envolvimento racial entre mulheres negras e seus senhores brancos fazia aumentar o número de escravos, que eram tidos como uma "máquina" a favor do lucro de uma classe que detinha todos os meios de produção. Contudo, os setores escravistas brasileiros passam a ser pressionados pelos britânicos, que davam as primeiras vozes contrárias ao continuísmo do tráfico negreiro[4].

A partir desse momento vários setores sociais brasileiros começaram a questionar a continuidade desse tráfico de pessoas. Contudo, pensar sobre abolicionismo era algo que não havia possibilidade para uma elite dominante minoritária. Porém, lenta e gradualmente a ideia de abolição foi ganhando força até que em maio de 1888 a Lei Áurea[5] que extinguia definitivamente o trabalho escravo no Brasil.

Do ponto de vista dos senhores de terras, a abolição representava que os mesmos estavam sendo expropriados de um bem que lhes pertencia. No entanto, o que ocorre com os(as) negros(as) pós-abolição? Essa população recém-liberta não possuía um meio de sobrevivência, já que quando escravos não recebiam salário pelo que trabalhavam, e agora recorreriam novamente à submissão de um patrão.

> Deixar ou não as fazendas onde conheceram o cativeiro foi uma decisão estratégica a ser tomada pelos últimos cativos após a abolição. O exercício da recém adquirida liberdade de movimentação teria que levar em conta as possibilidades de conseguir condições de sobrevivência que permitissem realizar outros aspectos tão ou mais importantes da visão de liberdade dos últimos cativos, como as possibilidades de

[3] De acordo com Tomazi (2010), os negros resistiam à escravidão e se refugiavam em quilombos que "eram aglomerações enormes, que exigiam administração e coordenação de atividades para poder sobreviver e, se fosse preciso, para atacar e se defender."

[4] Análise abordada no Catálogo da exposição realizada na Biblioteca Nacional de 9 de maio a 30 de junho de 1988.

[5] Pode-se dizer que abolição no Brasil não ocorreu devido uma guerra ou revolta, mas, revelou um processo lento e gradual de intervenção inglesa, de negociação entre o governo imperial, os senhores de escravos e até mesmo os próprios escravos.

> vida em família, moradia e produção doméstica, de maior controle sobre o tempo e ritmos de trabalho e, de modo geral, sobre as condições dos contratos a serem obtidos (de parceria, empreitada ou trabalho a jornada) tendo em vista as dificuldades então colocadas para o acesso direto ao uso da terra (RIOS E MATTOS, 2004).

No entanto, chegava ao país uma massa de estrangeiros que buscavam trabalho na zona cafeeira. De acordo com Tomazi (2010), para os fazendeiros importava que "os imigrantes fossem pobres e que tivessem família numerosa, pois, assim, não poderiam pagar suas dívidas de transporte, e o fazendeiro teria mais braços para trabalhar no cafezal".

À população negra cabia a imundície, a discriminação racial, a não aceitação. Assim, para Santos (2005):

> A escravidão racial que estava submetida na escravidão emerge, após a abolição, transpondo-se ao primeiro plano de opressão contra os negros. Mais do que isso, ela passou a ser um dos determinantes do destino social, econômico, político e cultural dos afro-brasileiros (SANTOS, 2005, p.21).

Nesse contexto, o(a) negro(a) deparava-se em um contexto de exclusão racial e, consequentemente, social. Muitos vagavam sem apoio para reconstruírem suas vidas em liberdade, e agora deveriam concorrer com os brancos para se inserirem socialmente. Enquanto na escravidão os(as) negros(as) foram proibidos de ter acesso à educação, quando libertos(as) sofreram rejeição.

Por muito tempo essa população foi invisível, marginalizada, estereotipada. Contudo, dando-se um salto para a promulgação da Constituição Federal de 1988 buscou-se legalizar direitos já que muitos haviam sido "perdidos".

4. ANÁLISE COMPARATIVA SOBRE RELAÇÕES RACIAIS E DE GÊNERO: Tempos e cenários distintos

O Brasil carregou e carrega em seu contexto histórico, político, econômico e social, a segregação racial. Assim, conjunturalmente, criam-se ações afirmativas para as mazelas sociais, tendo por objetivo modificar a ordem cultural, pedagógica e psicológica, retirando-se a ideia de supremacia racial e/ou de gênero (GOMES 2001).

Nesse sentido, as mesmas buscam coibir a discriminação contemporânea e eliminar suas consequências produzidas no passado (GOMES 2001). Atualmente, as leis atuam na promoção da equidade, reconhecendo o direito à diferença, negando-se a toda e qualquer forma de discriminação.

> [...] adotar, no âmbito da União, e estimular a adoção, pelos estados e municípios, de medidas de caráter compensatório que visem a eliminação da discriminação racial e a promoção da igualdade de oportunidades, tais como: ampliação do acesso dos/as

> afrodescendentes às universidades públicas, aos cursos profissionalizantes, às áreas de tecnologia de ponta, aos grupos e empregos públicos, inclusive cargos em comissão, de forma proporcional à sua representação no conjunto da sociedade brasileira (PNDH II, 2002).

Desse modo, faz-se preciso desenvolver ações voltadas para a inclusão e inserção social da população negra nos espaços não apenas públicos, uma vez que o passado brasileiro é marcado desigualdade entre brancos e negros.

Assim, estabelecendo-se um paradoxo pode-se constatar que o(a) negro(a) tanto no período escravocrata quanto no cenário atual, ou seja, mesmo em tempos diferentes, sofreu e sofre com a discriminação racial. Hoje, mascarada, a mesma assume formas diversas expressas em estereótipos com a criminalização e marginalização dos negros associando-os à pobreza.

> No decorrer dos anos o que vimos foi uma transformação nas políticas públicas para a comunidade negra, como as cotas para se entrar nas Universidades, fortalecimento da cultura negra. Essas políticas são paliativas não resolvem o problema da questão racial do país. Para alguns movimentos negros, esse tipo de política é necessária em reparação ao erro do passado. Já outros grupos têm uma posição contrária às políticas raciais, só disseminam o preconceito e o racismo ainda mais, onde se perpetua uma visão negativa em relação aos negros diante de boa parte da população (NASCIMENTO E MEDEIROS, 2010).

Percebe-se que ainda existe alienação de seu corpo e de sua mente. As práticas racistas que denotam inferioridade de uma raça apresentam como base as relações de poder legitimadas por uma cultura hegemônica. Há, portanto, o enfraquecimento das lutas reivindicatórias antirracistas, proporcionando o fortalecimento da invisibilidade negra. Fato este, que pode se associar ao passado escravista no sentido da perda da identidade racial da população negra.

A violência, na sociedade brasileira atual, é muitas vezes representada pela imagem do negro. Contudo, o mesmo, que no período colonial era visto como uma mercadoria, um objeto de posse de seu dono, hoje é visto pelo Estado como um sujeito de direito, ocorrendo a transformação da "coisa" para "sujeito".

De acordo com Carvalho (2005), mesmo com o fim do período de escravidão os(as) negros(as) ainda não obtiveram a sua liberdade efetiva, pois ainda existem resquícios de desigualdade e discriminação raciais, impactando na conjuntura atual caracterizada pela regressão dos direitos conquistados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se analisar a sociedade brasileira em tempos e cenários diferentes, constatou-se características de exploração, exclusão, rejeição de culturas, invisibilidade da população negra subordinada à população branca, enfim, os sujeitos tornaram-se alheios a si mesmos.

Em razão do que já foi mencionado, observa-se que a situação vivenciada pela população negra no Brasil é um reflexo do contexto histórico do país, marcado pelo escravismo e, por conseguinte, pela discriminação e desigualdade racial.

Visualiza-se que é necessário enxergar a realidade contemporânea em uma perspectiva de totalidade para que se possam compreender as desigualdades, abarcando não apenas aspectos econômicos, mas políticos, sociais e culturais. Também é importante rever posturas e entender que hoje são utilizadas políticas sociais compensatórias, que visam recuperar direitos historicamente negados.

Nesse âmbito, a população negra continua sendo marginalizada por uma minoria que se utiliza de discursos ideológicos racistas. Porém, hoje essa prática é considerada um crime e ações afirmativas se voltam para eliminá-la efetivamente no país. É interessante ressaltar que políticas públicas paliativas, isoladas, não são ofensivas ao racismo e, assim, contribuem ainda mais para a segregação racial.

Em suma, as relações raciais e de gênero que perpassaram e perpassam na história brasileira não podem ser esquecidas, pois é de suma relevância tratar as várias problemáticas que surgiram das mesmas para a atual conjuntura.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Wlamyra de. FILHO, Walter Fraga. Uma história do negro no Brasil. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

CARVALHO, José Murilo de. *Pontos e Bordados:* Escritos de História e Política. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

FREYRE, Gilberto. *Casa-grande e senzala*. Brasília: UNB, 1963.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. *Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade*: o direito como instrumento de transformação social. Rio de Janeiro: Renovar, (2001).

MALHEIRO, Agostinho Marques Perdigão. *A Escravidão no Brasil.* Vol. I. Rio de Janeiro,

1866.

NASCIMENTO, André José do. MEDEIROS, Marias da Gloria de. *O fim da escravidão e suas consequências*. IV Colóquio de História, UNICAP, 2010. Acesso em: http://www.unicap.br

Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH II). Ministério da Justiça/Secretaria de Estado dos Direitos Humanos. Brasília, 2002.

RIOS, Ana Maria. MATTOS, Hebe Maria. O pós-abolição como problema histórico: balanços e perspectiva. *TOPOI*, v. 5, n. 8, jan.-jun. 2004, pp. 170-198.

RODRIGUES, RN. *Os africanos no Brasil* [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010.

SANTOS, Sales dos Anjos. *A Lei nº 10639/03 como fruto da luta anti-racista doMovimento Negro. In: Educação antirracista abertos pela Lei Federal nº 10.639/03.* 2005.

TOMAZI, Nelson Dácio. *Sociologia para o Ensino Médio*. 2 ed. São Paulo. Saraiva, 2010.

"TODOS NÓS SOMOS IGUAIS, TEM NADA DE DIFERENTE". PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E CULTURA NEGRA, NAS NARRATIVAS DE EDUCADORAS EM FORTALEZA

Raquel Carine Martins Beserra
Antonia Edivania Conrado de Mesquita

RESUMO

Estudar as práticas pedagógicas realizadas junto a projetos referentes á cultura negra em uma escola municipal de Fortaleza foi o objetivo geral do presente trabalho. Com isso, seguiram-se como objetivos específicos: a) Verificar o processo de elaboração do Projeto; b) Identificar os elementos institucionais e políticos que favoreceram ou não o Projeto; c) Levantar a partir dos educandos e educadores suas compreensões em torno da temática; d) Caracterizar práticas educativas ocorridas na escola. A abordagem metodológica teve caráter qualitativo, cujo paradigma aproximativo foi a dialética. Para tanto, os procedimentos utilizados foram: a observação com registro em diário de campo; o estudo bibliográfico; as sistematizações e estudo de atividades pedagógicas no espaço escolar. Dentre os principais resultados: o projeto teve êxito quando se propôs a trabalhar com um grupo de educadores; alguns educadores se interessaram pelo projeto, houve troca de materiais e socialização de experiências; houve pouco envolvimento da gestão; as produções dos educandos foram enriquecedores para a reflexão conjunta. Conclui-se que as experiências realizadas no decorrer dos projetos foram ricas em aprendizagem, destacando que as questões étnicas estão fortemente impregnadas no cotidiano escolar. Nesse sentido, é preciso sensibilização com as identidades várias das comunidades locais a fim de que se construa uma educação que trate da vida.

Palavras-chave: Práticas Pedagógicas. Cultura Negra e Escola.

BENDITOS E MEMÓRIAS DE MARIA DO HORTO

Vanessa Maria Santos Silva
Cícero Joaquim dos Santos

RESUMO

O presente trabalho tem por finalidade compreender a construção das memórias sobre os benditos elaborados e cantarolados por Dona Maria do Horto. Também conhecida como Maria dos Benditos, ela é uma mulher pobre, negra, idosa, magra e alta, residente no bairro Horto, na cidade de Juazeiro do Norte. Natural do estado do Sergipe, ela veio para Juazeiro, como romeira, várias vezes ainda na infância, acompanhadas de seus pais e demais parentes. E desde os anos 80 do século XX decidiu viver na cidade. Dona Maria ficou conhecida por criar e cantarolar benditos na cidade, obtendo projeção nas festividades sagradas e políticas do município, como é o caso do centenário do Juazeiro, ocorrido em 2011. A partir dos seus benditos e das suas memórias, bem como mediante os anúncios em jornais e demais meios mediáticos sobre ela, é possível compreender o lugar da mulher e do homem religiosos na cidade do Pe. Cícero do século XXI, bem como analisar sua própria trajetória e protagonismo feminino.

Palavras-chave: Mulher. Benditos. Memória.

A CAPOEIRA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA SE TRABALHAR AFRICANIDADES EM SALA DE AULA

Wilame da Silva Lima

RESUMO

A capoeira traz consigo inúmeros benefícios físicos, motores, afetivos, além da musicalidade, que torna essa arte-luta atrativa aos olhos de crianças e adolescentes. Este artigo tem como objetivo demonstrar como a capoeira pode ser adotada como ferramenta pedagógica para se trabalhar a história e cultura afro-brasileira bem como as africanidades de acordo com a lei 10.639/03. A metodologia utilizada neste artigo está atrelada ao estudo bibliográfico e documental. Para nortear esta pesquisa, utilizamos autores como Mestre Pastinha, Mestre Cobra Mansa e Luiz Silva Santos que abordam sobre a origem da capoeira e Kanbeguele Munanga, Petronilha Beatriz, Ori? Fernandes e José Olímpio que articulam sobre a Lei 10.639/03, assim como as diversas possibilidades de ensinar e conhecer a história e cultura africana e afro-brasileira.

Palavras-chave: Capoeira. Lei 10.639/03. História e Cultura Africana e Afro Brasileira. Africanidades.

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

A EXCLUSÃO NA PONTA DA PENA: AS REPRESENTAÇÕES DA MULHER NEGRA NA LITERATURA CONTEMPORÂNEA (2011- 2015)

Cassia Maria Sousa Batista[1]
Línik Sued Carvalho da Mota[2]
Maria Telvira da Conceição[3]

RESUMO

O trabalho que se segue está em andamento e tem como intuito discutir a representatividade da mulher negra na literatura brasileira da atualidade, as representações feitas sobre seu corpo, sua sexualidade, seus locais sociais e como se dá o uso de estereótipos por parte dos autores, assim como as formas de exclusão praticadas por estes. Pretendemos analisar como é representado o negro, principalmente a mulher negra, nos textos literários da contemporaneidade, tendo como recorte temporal livros lançados entre 2011 e 2015, em especial as obras das escritoras Tatiana Amaral, Carina Rissi e Milla Wander.

Palavras-chave: Mulher. Negra. Contemporaneidade. Estereótipo. Literatura.

INTRODUÇÃO

Apesar de diversas medidas afirmativas contra o racismo e com fins de compensação e valorização da negritude no Brasil, ainda existem e se manifestam diversas formas de racismo e silenciamento, tal qual o uso de estereótipos negativos quanto à figura da mulher negra. Albuquerque (2011, p. 30) define:

> O discurso da estereotipia é um discurso assertivo, repetitivo, é uma fala arrogante, uma linguagem que leva a estabilidade acrítica, é fruto de uma voz segura e autossuficiente que se arroga o direito de dizer o que é o outro em poucas palavras. O estereótipo nasce de uma caracterização grosseira e indiscriminada do grupo estranho, em que as multiplicidades e as diferenças individuais são apagadas, em nome de semelhanças superficiais do grupo.

Assim sendo, o estereótipo é uma forma de exclusão desonesta, pejorativa e preconceituosa que exclui individualidades e silencia subjetividades, sua visão sempre parte do "outro" que muitas vezes não conhece tal realidade. A estereotipia é uma das técnicas encontradas por nós em escritores e escritoras brasileiras na contemporaneidade para representar à figura da negra. Os lugares comuns são diversos, a sexualidade exacerbada da mulher negra e a sua não aceitação nos círculos sociais tidos como lugares comuns dos brancos, estereótipo esse de longa data, fruto de uma historiografia oficial brasileira que, por

muito tempo, excluiu a mulher negra como agente histórico, tal como coloca Palmeira (2010, p. 5).

> Uma historiografia escrita sob a ótica do grupo étnico-racial responsável pela escravização dos negros no Brasil, os homens brancos, e que como tal optou por reduzir toda uma trajetória de luta e conquistas das mulheres negras no período da escravidão e na pós-abolição ao olhar que o grupo hegemônico tinha dessa mulher: um corpo objeto, um objeto sexual.

Desse modo, a mulher negra é relegada a um papel: o de figura erótica e sensualizada. Outro elemento encontrado em nosso estudo, até o momento, foi a exclusão, tentativa de tirar a figura da mulher negra de prisma em determinados contextos onde sua figura é frequente, o leitor percebe determinados elementos da negritude sendo mostrados indiretamente, e sabe que tais personagens ali estão, porém em momento algum são descritos diretamente pelos autores e autoras, que preferem uma postura ambígua sobre o assunto. É essa exclusão, que veremos a seguir.

Nossa análise tem como fonte os livros Perdida (2013), da Carina Rissi, Dominados (2014), de Mila Wander e Casei. E agora? As aventuras do meu descasamento (2015), da Tatiana Amaral. As autoras são muito lidos e um grande número de pessoas acompanham suas carreiras. Esse é, portanto, um assunto relevante, coloca Marcelino (2012, p. 131).

> Nesse caso, a narrativa, enquanto forma de constituição de sentido, opera não somente ao nível do texto, mas está inscrita, de modo mais ou menos estruturado (dependendo da perspectiva adotada), nas vivências de homens que agem ou sofrem os acontecimentos a partir das experiências acumuladas e rearticuladas pela memória, dos seus desejos, afetis, intenções e projetos para o futuro.

A narrativa literária abre possibilidades, portanto, para uma análise das visões de mundo do autor, o que não quer dizer que o trabalho que se segue seja um imenso *ad hominem* e se volte apenas para os autores e quem estes são, nossa análise das obras parte do pressuposto que o autor, ao publicar a obra, perde-a em parte, ela passa a ser apropriada pelos seus leitores e a aceitação de determinados estereótipos e outras formas de exclusões que pudemos constatar nas obras demonstram a naturalização desses discursos, ainda muito presentes no período analisado.

1. A EXCLUSÃO DA MULHER NEGRA E A EXALTAÇÃO DO BRANCO EM CARINA RISSI

A exclusão da figura da mulher negra se dá, nesse momento, por meio da ocultação, percebe-se que para tratar da figura negra, usa-se os estereótipos que são utilizados para demarcar o lugar dos negros, porém esta figura jamais é descrita, demonstrada ou toma espaço. O livro **Perdida**, da autora Carina Rissi, de 2013, que conta a estória de Sofia, uma moça branca independente que tem pavor à palavra casamento que, após comprar um misterioso aparelho de celular, Sofia acaba indo parar em 1830, no período do Brasil Império, lá conhece Ian Clarke, um nobre rico e galante que irá mudar suas percepções sobre amor e casamento.

Há, na obra, uma constante exaltação de Ian e sua família nobre como aristocratas incorrigíveis, gentis e bondosos, além de donos de uma beleza europeia digna de nota. Como ressalta Rissi (2013, p. 70).

> Fiquei observando seu rosto, completamente fascinada. Ian era lindo demais. Seuscabelos negros e encorpados caiam na testa fazendo um contraste perfeito com a pele clara. Seus olhos, pretos como carvão, de alguma forma refletiam raios prateados. Seu nariz reto lhe dava personalidade. Suas bochechas esticadas sobre os ossos do rosto e seu queixo reto o deixavam com um aspecto ainda mais másculo. Tudo isso sustentado por um corpo que faria qualquer garota perder o juízo. Poderia facilmente ganhar a vida como modelo.

Essa descrição de Ian Clarke é uma das únicas descrições detalhadas feitas no livro, podemos perceber enquanto líamos que os únicos personagens ricamente descritos tinham características europeizadas e são nobres aristocráticos do Império. Todos donos de um cavalheirismo burguês e modelo de gentileza semelhante aos demonstrados por príncipes salvadores de princesas dos contos de fada.

> Ele sorriu, depois fez uma reverência – exatamente como nos filmes! – e deixou o quarto dizendo apenas:
> - Com sua licença, senhorita.
> Nossa! Ele se inclinou pra mim! Como se eu fosse uma mocinha indefesa... Como se eu realmente fosse uma donzela do século retrasado e ele fosse... (RISSI, 2014, p.36)

Podemos perceber na citação acima o uso dos lugares comuns e estereótipos positivos voltados a Ian Clarke, como gentileza e cavalheirismo e a autora deixa claro que o nobre se assemelhava ao que via nos filmes, denotando a ideia ressaltada anteriormente do estabelecimento da aura de "príncipe encantado" em torno do personagem. Assim sendo, podemos perceber a tentativa de transformar o Herói da estória do livro em um galante cavalheiro branco, europeizado e aristocrata, também o é toda a atmosfera criada no ambiente em que este vive. Rissi coloca.

> Girei para o outro lado, querendo ficar o mais longe possível daquele lunático, quando parei, petrificada. Uma carruagem surgiu na estrada. Uma carruagem de verdade, de madeira, com dois cavalos na frente e um carinha sentado quase no teto vestindo roupas engraçadas. (RISSI, 2013, p. 25)

Até esse ponto pudemos constatar o uso da representação do aristocrata para criar uma imagem positiva e intocada de Ian Clarke, o protagonista de Perdida, mas onde está a figura da mulher negra, tema desse trabalho? Em poucos lugares e, nas poucas vezes que aparece, isso ocorre sem representatividade, sem voz e envolta em estereótipos, só que menos glorificadores do que os aplicados ao "príncipe encantado".

A figura da mulher negra aparece em dois momentos, um de forma mais oculta, outro de forma mais direta. O primeiro momento é referente à vendedora do celular que leva Sofia ao passado, ela não é descrita, serve, no momento que aparece como personagem participante, apenas ao diálogo que se desenrola, um personagem que serve apenas ao seu objetivo para o andamento da trama. Ao referir-se a ela, irritada pelo inconveniente de voltar dois séculos no tempo, Sofia diz:

> Juntei coragem e fechei a porta, amaldiçoando aquela vendedora macumbeira por não me mandar para algum lugar que pelo menos tivesse banheiros decentes. Porque ela tinha que ser uma bruxa, já que podia fazer uma garota ir para o século passado. Dois séculos passados, na verdade. (RISSI, 2013, p. 56)

Em momento algum fica evidente que a vendedora era negra, embora isso possa se supor, mas a questão que levantamos nesse primeiro momento é a visão da "negra macumbeira" como bruxa, as definições, bastante distintas e amplas, são tratadas, dentro

desse contexto, como sinônimos. Lemos aqui o uso do estereótipo da "bruxa macumbeira", que até hoje persegue os praticantes de religiões de matriz africana.

O outro momento é ainda mais interessante, se refere à Madalena, a mulher que trabalha na cozinha, com ela ocorre o mesmo problema do caso anterior, a saber, a falta de descrição, porém, devido ao contexto histórico no qual está inserido o personagem Ian Clarke, é bastante provável que se suponha as características desta, afinal, ela trabalha na cozinha do protagonista.

> Encontrei Madalena com a barriga colada ao fogão de lenha, terminando de passar o café num coador de pano que se parecia muito com uma meia suja e encardida.
> — Bom dia, senhorita. Gostaria de se juntar ao Senhor Clarke e à senhorita Elisa? Estou indo levar o café. — ela mexia com uma colher o líquido preto dentro da meia.
> — Bom dia, Madalena. Eu estava mesmo procurando por ele, mas posso ajudá-la, se quiser. Quer que eu leve alguma coisa? — ofereci, querendo ser prestativa.
> Ela pareceu ofendida com minha oferta.
> — De forma alguma, senhorita. Isso não é trabalho para uma convidada do Senhor Clarke. Meu Deus! A senhorita nem deveria estar aqui na cozinha!
> Realmente ofendida!
> — Tá bem. Entendi. Ninguém mexe na cozinha da Madalena. — brinquei, tentando
> acalmá-la.
> Ela corou e ficou meio abobalhada.
> — Não, senhorita. Não é isso. Mas os trabalhos da cozinha são tarefas dos criados. E a senhorita não é uma criada. — ela piscava rapidamente, seu rosto escarlate. (RISSI, 2013, p. 56)

Madalena, que trabalhava na cozinha, é chamada de "criada, porém seria perfeitamente possível descreve-la como uma mulher negra escravizada, relembrando o fato de que falamos de um aristocrata de 1830 afinal, como coloca Marquese (2006, p. 118), a população brasileira era construída, nesse período de, aproximadamente "28% de brancos, 27,8% de negros e mulatos livres, 38,5% de negros e mulatos escravizados, 5,7% de índios", a partir dai supomos que a retirada da imagem da escravizada e o uso do termo "Criada" foram, ambos, usados com o intento de não manchar a imagem incorrupta do cavalheiro Ian Clarke que a autora procura passar através da obra. A negritude é constantemente posta de lado na obra, mesmo que, estatisticamente, 66,3% da população no Império fosse de negros e mulatos, entre escravizados e livres, a tentativa de livrar Ian Clarke, o príncipe encantado de **Perdida** de qualquer associação com a escravidão causa uma ocultação da figura da mulher

negra, embora fique implícito o estereótipo, como no caso da "vendedora macumbeira" atribuído a estas.

2. "DOMINADOS": POSSIBILIDADES PARA ALÉM DO CORPO

A diversidade cultural no Brasil nos encaminha a questionar sobre a representação nas mídias. Ela abarca todas as culturas? Sendo ela tão necessária para a construção e as reafirmações das identidades? As análises partem dos romances da contemporaneidade voltam-se principalmente para as reapresentações construídas por autoras no período entre 2011-2015, sobre as mulheres negras, e principalmente analisar como estas são retratadas na atualidade, se ainda são ligadas a estereótipos, como, por exemplo, a sexualização do seu corpo, as mulheres negras vistas como "um pedaço de carne", além de não ser ligada ao caráter romântico, como ressalta Cláudia Cambraia e Isabel Lousada (CAMBRAIA, LOUSADA, 2013, p. 1.):

> A literatura reforçou o lugar social de gênero e etnia através da apresentação da imagem da mulher negra, quando não são invisibilizadas, aparecem em imagens nas quais são construídas como um corpo-objeto ou relacionadas a um passado de escravidão.
>
> Quando as mulheres negras são representadas pelos escritores brasileiros os temas explorados são a sedução e a beleza, além da resistência física ao trabalho e a habilidade culinária. As qualificações apresentadas em sua maioria estão ligadas ao corpo da mulher, o que ela pensa ou sente é pouco relatado na literatura brasileira por autores tradicionais. Conforme Campos (2008, p.03), percebe-se ainda que a mulher negra também não aparece como musa, heroína ou romântica.

Como tratado na citação acima, pudemos perceber na obra analisada, o livro da Mila Wander, **Dominados** (2014), a caracterização da mulher negra como "corpo-objeto", como é possível perceber pelo título, enquadra-se no novo modelo de produção literário conhecido como romance erótico, que atualmente vem conquistando espaços e tomando o gosto popular, esse romance retrata uma atração sexual entre os dois protagonistas, Laura Diniz e Henrique Farias, dois dominadores que não aceitam ceder à submissão e fazem uma aposta quando vem

para ambos uma proposta de promoção da qual os dois teriam que competir pela vaga, o perdedor da aposta teria de submeter-se ao vencedor por uma noite. O que vale ressaltar são as características atribuídas à protagonista, negra, pobre e de favela que conseguiu a muitas custas formar-se em engenharia, mas ainda sim não lhe é dada características padrões mocinha, mas sim de uma mulher desagradável, ao descrever as características da protagonista Laura sob o olhar de Henrique Farias:

> Doutora Laura Diniz trajava um terninho charmoso e mantinha a sua velha cara de quem se achava a rainha da cocada preta estampada na face. Ela parecia estranhamente preocupada, mas relaxou quando me viu. Chegou até a torcer os lábios. Acho que foi um sorriso, não tive certeza. Aquela louca nunca sorria. Era considerada o maior demônio daquela empresa, não existia um ser que não a temesse. (WANDER, 2014, p.12)

Como visto nesta citação podemos perceber que mesmo a personagem negra sendo a protagonista, não é colocada dentro das peculiaridades já conhecidas de mocinha, delicada, carinhosa e meiga, as características dada para a personagem Laura é a de uma mulher fria, chata, louca e antipática, fugindo do contexto que envolve os obstáculos colocados para as mulheres negras, Wander prefere colocar a meritocracia como solução para os problemas destas.

O que nos leva mais fundo na análise dessa obra é o fato da sexualização do corpo da mulher negra, uma vez que trata-se de um romance destinado ao público adulto. A venda do estereótipo da mulher negra ligada à prática sexual é bastante comum em todos as linguagens artísticas e a literatura não está de fora, mas é importante relembrar que esse tipo de romance, o romance erótico, tem uma grande demanda, o que acarreta em um aumento da oferta nos últimos anos, a sensualidade e o erotismo do corpo da mulher negra está sempre em prisma. Vale ressaltar também que a personagem Laura sofre agressão sexual de seu ex-dominador.

> Na manhã de terça-feira, a arquiteta Maria Laura Diniz da Silva foi encontrada com vida em uma casa abandonada, na região Norte. Desnutrida, desidratada, com marcas de espancamento e violência sexual, Laura se encontra no Hospital Central em estado grave.O principal suspeito ainda é o seu ex-namorado, Celso Ferreira, que mantinha um relacionamento de quase cinco anos com a arquiteta. Segundo a sua família, ele se mostrou muito agressivo depois do término do namoro. (WANDER, 2014, p.53-54)

A figura sofrida da favelada que supera seus obstáculos através da meritocracia, sem que isso lhe tire uma sensualidade arrebatadora e mística está presente na obra de Mila

Wander, que preocupar-se também em discutir questões com a desigualdade de salários entre homens e mulheres e a própria questão racial, porém o seu livro acaba por discutir o racismo trabalhando com os mesmos estereótipos racistas, ademais, na literatura brasileira as personagens negras estão longe de ser representada como as personagens brancas, para elas cabem à ternura e a delicadeza, ligadas ao estilo de princesa que procura e encontra o príncipe encantado, que tem um final feliz, a saber, também um estereótipo, quanto às personagens negras ainda são vinculadas ao estereótipo do corpo, e para elas restam apenas exemplo de superação como a personagem do livro acima citado, o discurso da meritocracia é evidente: para sair da favela "basta se esforça", como a Laura.

3. DESCREVENDO OUTRO PAÍS: A LITERATURA DE TATIANA AMARAL E A REPRESENTAÇÃO DE BELEZA.

Um dos fatores interessante nessa autora é que ela é brasileira, mas seus personagens são, por vezes, brasileiros que vão morar nos Estados Unidos, ou ainda, a narrativa nada tem a ver com o Brasil, antes de tudo, podemos perceber uma delimitação de classe, a de brasileiros que podem mudar-se para os Estados Unidos, porém, levando para o foco deste trabalho, esse elemento funciona também como uma justificativa para a não representação do negro nos seus livros. A obra aqui analisada será **Casei. E agora? As aventuras do meu descasamento** (2013)**,** a autora coloca na sua personagem principal todo o modelo de beleza estabelecido e aceito, o chamado corpo ideal:

> Com meus 1,70 de altura, conseguia me manter firme na dieta, sim, porqueaqui, dieta é sempre um grande sacrifício. Só assim mantinha meus 65 kg muito bem distribuídos. Meus cabelos negros eram longos desde meus 10 anos. Mas o que mais gosto em mim são os meus grandes olhos verde-esmeralda. Eles são realmente lindos!(AMARAL, 2013, p.10)

Percebe-se todo o padrão de beleza posto na protagonista da obra, branca de olhos claros, magra, e cabelos lisos e longos, todo o padrão de beleza europeu na personagem, o seu par romântico também não fica atrás, sempre marcado pelo que é considerado belo, branco, corpo escultural, cabelo liso e perfeitamente arrumado, olhos pretos para combinar com o cabelo e com a visão poética do primeiro encontro do casal.

A pouca representatividade negra, e principalmente de mulheres negras, na literatura estadunidense parece influenciar alguns dos novos autores brasileiros, a autora em questão parece utilizar-se de sua narrativa ter como cenário os Estados Unidos, e nos coloca em meio a muitos personagens brancos, fugindo assim da representação da negritude.

As produções literárias da atualidade sempre esconderam essa representatividade negra, e por muitas vezes os negros só aparecem nas produções de outros negros, como forma de resistência, em uma literatura que infelizmente relata padrões de beleza europeizados, quando as mulheres negras são representadas estão atreladas a características preconceituosas ligadas principalmente ao seu corpo:

> Estereótipos literários como os da donzela casadoura branca, da mulata sensual e fogosa, da negra abnegada, submissa, máquina de trabalhar, corresponderam, respectivamente, à procriação, à questão patrimonial, familiar e sucessória e à exploração da mão-de-obra, numa sociedade patriarcal, sexista e racista e na qual a literatura frequentemente reforçou os lugares sociais assinalados ao gênero feminino e às chamadas raças. (CAMPOS, 2016, p.2)

Ainda são poucas as produções literárias que dão voz as mulheres negras e quando estas são lembradas pelas autoras e pelos autores brasileiros, as mulheres negras são descritas em suas obras dentro dessas representações preconceituosos e ultrapassados. As práticas discursivas atuais assimilam, atualizam e naturalizam o preconceito, estereotipia e a exclusão da negritude, pudemos perceber esses elementos na obra de Amaral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O debate proposto nesse artigo é de grande importância para as interpretações acerca da representação da mulher negra na literatura brasileira entre os anos de 2011 a 2015, uma vez que estas, mesmo após mais de um século do fim da escravidão ainda são vistas como “o outro” pelos literatos e vítimas das mais diversas formas de exclusão e estereotipia. Assim buscamos debater sobre a ausência como também os estereótipos associados à mulher negra em autores muito lidos no Brasil atualmente, o que reforça o fato que tais elementos pejorativos ainda se encontram arraigados na sociedade brasileira e na linguagem cultural que emana.

FONTES

AMARAL, Tatiana. **Casei. E agora? As aventuras do meu descasamento,** Pandorga, São Paulo,2016.

WANDER, Mila**. Dominados**, 1ª ed. Qualis editora, Santa Catarina,2014.

RISSI, Carina. **Perdida, um amor que ultrapassa as barreiras do tempo,** editora: verus, São Paulo, 2013.

BIBLIOGRAFIA

ALBUQUERQUE, Durval Muniz de, **A Invenção do Nordeste e Outras Artes**, 5º ed. Cortez Editora, São Paulo, 2011.

BORGES, Valdeci Resende. **História e Literatura: algumas considerações.** Revista de Teoria da História Ano 1, Número 3, junho/ 2010. Disponível em: http://www.historia.ufg.br/up/114/o/ARTIGO__BORGES.pdf. Acesso em: 2 de fevereiro de 2016.

CAMPOS, Maria Consuelo Cunha**. Representações da mulher negra na literatura brasileira**. Disponível em: http://www.uesc.br/seminariomulher/anais/PDF/Mesas/Maria%20Consuelo%20Cunha%20Campos.pdf: Acessado em 8 de julho de 2016

CAMBRAIA, Cláudia. LOUSADA, Isabel. **A voz silenciada na literatura brasileira**. Disponível em:http://www.fazendogenero.ufsc.br/10/resources/anais/20/1384270958_ARQUIVO_ClaudiaCambraia.pdf: Acesso em 8 de julho de 2016.

MARCELINO, Douglas Attila. **A narrativa histórica entre a vida e o texto: apontamentos sobre um amplo debate**. Topoi (Rio J.) [online]. 2012, vol.13, n.25, pp.130-146. ISSN 2237-101X. http://dx.doi.org/10.1590/2237-101X013025008.

PALMEIRA, Francineide Santos, **Escritoras Negras e Representações de Insurgência**. Bahia: Fazendo Gênero, 2010. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278265153_ARQUIVO_FrancineidePalmeiraFG9.pdf>: Acesso em: 3 de agosto de 2016.

"O PAÍ Ó" E O ESPETÁCULO DO OUTRO: CINEMA E REPRESENTAÇÃO NEGRA NA ERA DO CAPITALISMO ARTISTA

Emerson de O Cardoso

RESUMO

Entendendo o cinema comercial narrativo de ficção como um poderoso veículo portador de discursos, este artigo tem por objetivo produzir uma reflexão teórica sobre a representação de uma identidade negra no filme brasileiro "Ó Paí Ó". Para isso, a pesquisa situa o filme, realizado pela cineasta brasileira Monique Gardenberg e lançado em 2007, dentro de um contexto industrial do cinema brasileiro e parte da hipótese de que toda representação cinematográfica narrativa pressupõe a relação do "eu" com o(a) "outro(a)". Logo, sob a luz do pensamento de teóricos como Stuart Hall, Gilles Lipovetsy, Muniz Sodré, dentre outros, o artigo investiga até que ponto é legítimo discursar pelo outro e como esse discurso se insere esteticamente na era do capitalismo artista dentro de um contexto brasileiro.

Palavras-chave: Cinema. Negritude. Discurso. Estética. Representação.

EM TEMPOS DE POEMAR: O TERREIRO COMO RESISTÊNCIA POÉTICA

Fernanda Pinheiro Lopes[1]
Felipe Cardoso Vale[2]
Laura Braz Olivier[3]

RESUMO

Este resumo tem como objetivo relatar acerca da experiência no campo da cultura de matriz africana a partir da ação do Sarau Em Tempos de Poemar. O Coletivo Em Tempo de Ayoká constitui-se num espaço de estudos, pesquisas e vivências em cultura e religiosidade de matriz africana criado com a perspectiva de desmistificar o discurso que teima em afirmar a inexistência de negros e negras no Ceará e suas expressividades culturais e religiosas. Nesse sentido, o Sarau Cultural Em Tempos de Poemar é uma ação que congrega várias linguagens artísticas como o teatro, a música, a literatura e a exposição de obras de cunho afro, possibilitando aos participantes uma reflexão poética e um diálogo profícuo sobre as raízes africanas. Este trabalho parte da concepção que a Cultura de matriz africana possui a festividade como o centro catalizador de suas atividades e o Terreiro como território de preservação e continuidade cultural ancestral africano. O Sarau tem como proposta metodológica possibilitar aos participantes interações vivenciais no campo poético com autores africanos como Mia Couto e Omdjaki, interações artísticas teatrais, de música e canto na perspectiva africana e afro brasileira, socializando e dando visibilidade as nossas raízes culturais. A experiência encontra-se em curso e os resultados preliminares apontam o Sarau como espaço reflexivo e vivencial da Cosmovisão africana.

Palavras-chave: Terreiro. Cultura Afro e Teatro.

[1]IFCE-Fortaleza. fernandaazuka@gmail.com
[2]Feli.albiere@gmail.com
[3]laurabrazolivier@gmail.com
(Integrantes do Coletivo Em Tempos de Ayoká)

ARTE AFRICANA NA ESCOLA: REFLETINDO SOBRE POSSIBILIDADES DE ENSINO A PARTIR DA LEI 10.639/03

Francisca Silva Clemente[1]
Kátia Karoline Ferreira Silva [2]
Ana Paula dos Santos [3]

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo, esboçar reflexões sobre as possibilidades de trabalhar a arte africana no espaço escolar a partir da lei 10.639/03. A referida Lei estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas nas instituições de Ensino Fundamental e Médio, sejam estas públicas ou privadas, reforçando assim a luta pela inserção da temática racial no currículo escolar. A arte africana nos permite, enquanto educadores, pensarmos na possibilidade de reorientar nosso olhar numa direção menos eurocêntrica, uma vez que os conteúdos escolares vinculados ao tema são poucos ou quase não são contemplados nos currículos escolares. Trabalhar a arte em suas várias linguagens como a dança, teatro, música e as visualidades, são meios em que o educador pode abordar o tema da cultura africana de forma lúdica e prazerosa. Desta forma, para alcançar os objetivos propostos, utilizamos a pesquisa bibliográfica, cujo embasamento teórico se deu a partir de Severino (2007), Michaliszyn e Tomasini (2007), Calaça e Silva (2006), Munanga (2005), e na abordagem da Afrodescendência Cunha Jr. (2006), que nos permite reconhecer o legado cultural africano como fonte de conhecimento.

Palavras-chave: Arte Africana. Lei 10.639/03. Escola.

INTRODUÇÃO

Para iniciar o debate acerca da temática aqui apresentada, propõem-se alguns questionamentos que permeiam a reflexão sobre a presença da arte africana na escola: Como a arte africana é vivenciada nas escolas? Em que aspectos a lei 10.639/03 contribui para o trabalho e conscientização da abordagem a partir desse víeis artístico na escola? Quais são as possibilidades de se trabalhar a arte africana com os educandos? Como a presença da arte africana na escola pode contribuir para a valorização da autoestima e da construção de identidade cultural dos alunos negros, bem como dos demais alunos no âmbito escolar?

[1]Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri – URCA, franciscasilvabe@gmail.com Crato – CE, Brasil.
[2]Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri – URCA, katiakaroline2016@gmail.com, Crato – CE, Brasil.
[3]Mestranda na Universidade Federal do Ceará – UFC, pesquisadora Núcleo de Estudos em Educação, Gênero e Relações Étnico-Raciais (NEGRER) da Universidade Regional do Cariri- URCA., Paulacrato99@gmail.com , Crato- CE, Brasil.

Tais questionamentos possibilitam uma reflexão acerca de como está sendo trabalhada a temática africana na escola, e de como os professores estão lidando com essa temática após a introdução da lei que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em todo o currículo da escola básica, sejam estas públicas ou privadas.

Com o intuito de refletir e agir sobre tais questionamentos, pautaremos nosso estudo, tendo como foco as possibilidades de se trabalhar a arte africana na escola, a partir da Lei 10.639/03, resgatando a importância desta para a construção de uma identidade negra empodeirada no espaço escolar, se faz necessário construir práticas pedagógicas antirracistas com um olhar atento para a proposta curricular que ainda prima por um modelo eurocêntrico de ensino.

A África é o berço do surgimento da civilização humana, e como relata Calaça e Silva (2006, p.12) ao citar o escritor Jorge Amado "[...] nosso cordão umbilical nos liga à África [...]". É preciso contar nas escolas, para as crianças, a história real que nós une ao continente africano.

A arte africana pode contribuir significamente nesse processo, dando suporte e ferramentas para que o educando conheça mais sobre a história da África, sobre sua própria ancestralidade, possibilitando o conhecimento da cultura e de civilizações do continente de onde veio parte do povo brasileiro. Neste sentido, a arte se constitui como um instrumento de reconhecimento e valorização positiva da identidade afro-brasileira.

Desta forma para alcançar tal ensejo à pesquisa baseou-se a luz dos autores: Calaça e Silva (2006), Gil (2010), Severino (2007), Michaliszyn e Tomasini (2007), Cunha Jr. (2006), Munanga (2005) e Andrade (2005).

Tendo como base a pesquisa bibliográfica na qual destaca Gil (2010) é uma modalidade de pesquisa onde é elaborada a partir de materiais já publicados, geralmente usa-se materiais como livros, jornais materiais impressos, entre outros.

A abordagem metodológica da Afrodescendência (CUNHA JR, 2006) também nos ajuda a pensar sobre a produção artística ancestral local, pois esse tipo de procedimento de pesquisa permite ter o legado cultural africano como fonte de conhecimento.

Sendo assim, para uma melhor compreensão desse trabalho o mesmo foi dividido em um breve resgate de memória da Africanidade Brasileira, e um recorte da Arte Africana e seu legado cultural a partir da Lei 10.639/03, considerando algumas possibilidades de se trabalhar essa temática no espaço escolar.

1- BREVE RESGATE DE MEMÓRIA DA AFRICANIDADE BRASILEIRA

A memória, segundo Andrade (2005, p. 119 *apud* DISTANTE, 1988, p. 88) é responsável por armazenar as nossas experiências positivas e negativas, estas "[...] formam o patrimônio cultural de cada pessoa". A memória da ancestralidade negra se constitui a partir de vivências na escola, na igreja, através dos meios de comunicação, com expressões orais, que revelam uma referência clara à escravidão vivida por estes no Brasil. Essa introjeção tende a fragmentar negativamente a identidade da criança negra. (ANDRADE, 2005)

Andrade (2005, p. 120 *apud* DISTANTE, 1988, p.83) define a identidade de uma pessoa "[...] como a consciência de que o seu modo de ser, de viver e de falar seja semelhante ou até mesmo possa identificar-se com o modo de ser, de viver e de falar de um determinado povo ou de uma determinada comunidade ou tribo". O processo de construção de identidade se inicia a partir da junção dos fragmentos da memória.

Ainda sobre a identidade nos diz Munanga (2009, p. 14)

> [...] é sempre um processo e nunca um produto acabado, não será construída no vazio, pois seus constituintes são escolhidos entre os elementos comuns aos membros do grupo: língua, história, território, cultura, religião, situação social etc.

A identidade para Cunha Jr (2005) tem um pressuposto político que ao pensarmos pelo viés cultural, logo identificamos que identidade e história caminham na horizontal, ambas foram dominadas pelo pensamento eurocêntrico, que no Brasil se reveste com a tentativa de nacionalizar uma única identidade justificado pelo mito da democracia racial. A identidade negra não é formada entre seus pares pela condição do fenótipo, ela é incorporada pelo histórico cultural próprio de lutas sociais, políticas e econômicas, ou seja, é um conjunto de práticas que a define e constrói socialmente na relação coletiva entre os indivíduos socializados através da cultura.

É comum observarmos em nossas escolas, uma abordagem que valoriza a Europa como sendo o único centro irradiador da civilização e da história. Essa visão eurocêntrica nos traz como representantes o homem, branco e cristão, que passa então a constituir a referência de onde partem todas as ações e relações, individuais e coletivas que compõem nossa sociedade. Sendo assim percebe-se a partir de Bergamaschi (2002, p. 22) que "[...] a escola está contribuindo para canonizar uma verdade, naturalizar uma narrativa, onde não cabe a

multiplicidade e nem tampouco a vida das pessoas que a estudam". Trata-se do relato da história estudada onde aparecemos como um mero apêndice da Europa, legado conquistado a partir da nossa herança colonial. (BERGAMASCHI, 2002)

A ausência de referências positivas na vida das crianças negras contribui para o desejo de um branqueamento de sua identidade, que por vezes pode chegar à fase adulta rejeitando à sua origem racial, o que posteriormente pode lhe causar prejuízo na sua vida cotidiana. Se possibilitarmos com que nossas crianças acumulem referências positivas do seu povo, da sua ancestralidade, é natural que estas construam sentimentos de pertencimento, e empodeiramento com relação a sua identidade racial (ANDRADE, 2005). Com isso, nos propostos a pensar sobre a invisibilidade da produção negra no campo da arte, dos protagonistas negros, que não aparecem nos componentes curriculares de artes, é preciso que os professores reorientem seus olhares para propostas significativas dentro das africanidades existentes no contexto social dos alunos. A superação da ignorância sobre África e dos valores afro-brasileiros perpassam pela formação de professores e pela compreensão da necessidade de uma educação antirracista.

2- ARTE AFRICANA E SEU LEGADO CULTURAL A PARTIR DA LEI 10.639/03

O livro didático é um dos materiais pedagógicos mais utilizados pelos professores no espaço escolar. Principalmente nas escolas públicas em que os alunos são oriundos de classes populares, e tal recurso constituí-se como a única fonte de leitura.

Em se tratando de cultura africana no Brasil, os livros didáticos de história construídos a partir de uma visão eurocêntrica, sempre partem do pressuposto de que a única presença e herança dos povos africanos deixados no nosso país foi o período da escravização. As riquíssimas manifestações culturais, sobretudo a arte, a tecnologia dos modos de produção, as variedades linguísticas, os modos próprios de viver, a oralidade como ferramenta de preservação da sabedoria ancestral, não são se quer mencionados.

Segundo Silva, A. (2005, p.25),

> Não ser visível nas ilustrações do livro didático e, por outro lado, aparecer desempenhando papéis subalternos, pode contribuir para a criança que pertence ao grupo étnico/racial invisibilizado e estigmatizado desenvolver um processo de auto-rejeição e de rejeição ao seu grupo étnico/racial.

Os livros didáticos tendem a negligenciar e invisibilizar a presença dos negros na construção da sociedade brasileira, sobretudo em se tratando da contribuição da influência africana no contexto das artes.

Calaça e Silva (2006) abordam que os livros didáticos e o embasamento teórico presente que rege o princípio educacional do país, não enfatiza questões sobre a matriz africana. Raras são às vezes que abordam ou discutem algo sobre o continente africano, geralmente realçam a matriz européia na formação histórica brasileira, construindo assim noções distorcidas e preconceituosas sobre a matriz africana.

Sobre o processo de inclusão da temática africana no espaço escolar entende-se que:

> 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 *apud* França, Torres e Sobrinho, 2015, p. 42).

Sendo assim, Calaça e Silva (2006) frisam que a lei 10.639/03 que torna obrigatório o ensino sobre a história e cultura afro-brasileira no currículo das instituições escolares, deve abordar temas como história da África e dos africanos, permitindo assim, a construção de um conhecimento significativo e aprofundado pelos alunos sobre a história do continente africano e a sua herança cultural deixada pelos negros na formação da sociedade brasileira. Trabalhar a arte africana em suas diversas abordagens artísticas se constitui como uma forma de identificação cultural dos alunos negros e não negros, contribuindo também no processo elevação da autoestima e na construção de identidade.

A arte não é uma área do conhecimento que pode ser definida de uma só maneira, cada sociedade pode vê-la com uma concepção, por exemplo, o que pode ser um objeto de arte no Brasil, pode ser um objeto religioso na África. A questão que se coloca é que apenas a arte europeia é que foi considerada como válida, desconsiderou-se até mesmo a influência africana na produção de vários artistas consagrados da Europa, tanto na pintura como na escultura.

Calaça e Silva (2006) frisam que nas sociedades negro-africanas a arte além de ser uma das linguagens usadas como meio de comunicação, traz consigo um papel importante na construção e na transmissão de valores civilizatórios que se manifestam por meio das abordagens artísticas como o canto, dança, pintura, música, entre outras. As autoras ainda completam:

> O conteúdo e a forma da arte são, ao mesmo tempo, consciência e reflexo de um certo número de valores, preocupações, aspirações de uma dada sociedade, sendo simultaneamente fator de coesão e veículo de comunicações. Enquanto forma, pode servir de veículo a vários tipos de comunicação [...] (CALAÇA E SILVA, 2006, p.24).

Observa-se que os povos africanos, durante vários séculos foram produtores de objetos de artes e formas próprias daquele continente, dentre eles: pinturas rupestres, esculturas talhadas em pedra e madeira, máscaras, murais, entre outros (CALAÇA E SILVA, 2006).

Ainda sobre a riqueza e grandiosidade da herança deixada pelos povos africanos em suas produções, nos diz Silva, M. (2005, p. 126)

> Além de Picasso, artistas como Braque, Vlaminck, Derain e outros também "descobriram" e se inspiraram na arte negro-africana. Assim, a Arte Moderna, que revolucionou a história das artes em todo o mundo ocidental, tomou como modelo os valores, as formas plenas de significação e a criatividade africanos.

Na concepção africana o conceito de belo não se restringe simplesmente ao valor estético, mais principalmente a um valor utilitário. Sendo assim, os objetos produzidos possuem uma finalidade e uma função, que transcendem a mera representatividade material. Desta forma, percebe-se por exemplo, nas esculturas e máscaras africanas, que estas não são esculpidas para serem apreciadas como obras de arte, mas para serem utilizadas em ocasiões especiais, como cerimônias rituais, religiosas e sociais (SILVA, M., 2005), ganham um sentido significativo na vida cotidiana.

Partindo das orientações gerais para a área de Arte, nos oito ciclos do ensino fundamental, pode-se seguir modalidades artísticas específicas:

> Relativizar o conceito do "Belo"; Relativizar o conceito de "Arte"; Reconhecer a África como uma das matrizes legítimas da cultura humana, em geral, e da brasileira, em particular, sem fazer referência apenas à permanência de algumas "marcas" restritas à esfera da música, da dança, da comida, etc., e marcadas por seu "exotismo" [...] Percepção, por meio de diferentes modalidades artísticas, de que cada pessoa tem um corpo com *características fenotípicas diferentes*; Valorização da própria identidade étnica e cultural e fortalecimento da auto-estima; Identificação enquanto pessoa no grupo; Interiorização de uma postura despreconceituada em relação às diferentes cosmovisões e etnias; Desenvolvimento de uma dimensão específica do aspecto estético das culturas africanas e afro-brasileiras; Reintegração do universo cultural, estético e simbólico das culturas africanas e afro-brasileiras no contexto da ancestralidade brasileira. (SILVA, M., 2005, p.127 - 128)

A arte africana, principalmente suas danças, músicas e máscaras criadas para as danças, "[...] tem por objetivo captar a força viva cósmica e transcendental que nasce dos esforços ritmados do grupo" (Ibidem, p. 138)

Silva, M. (2005) propõe algumas sugestões de conteúdos e atividades como, por exemplo: desenho do seu auto-retrato; construção de máscaras e jogos africanos com materiais reciclados; trabalhar a importância da origem africana da arquitetura egípcia, o papel da pintura corporal e da tatuagem na África; resgate da arte sacra realizada por artistas afro-brasileiros; oficinas de escultura e gravuras; histórias em quadrinhos; música e dramatizações rituais e lúdicas.

CONSIDERAÇÕES

Existe a necessidade que a escola reveja e reoriente seus currículos também no que dizem respeito a arte, numa direção menos eurocêntrica, uma vez que os conteúdos escolares vinculados ao tema não são contemplados nos conteúdos escolares, por que 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.

Portanto percebe-se que a arte africana não está sendo vivenciada pelos educandos de modo a contribuir na construção da valorização da história dos seus ancestrais, a educação formal e sistematizada que rege no Brasil, pode-se ser vista de uma maneira fragmentada, onde algumas áreas do conhecimento acabam ficando como segundo plano, ao elaborar o currículo escolar, dando mais ênfase a áreas que envolvam o estudo da gramática, ou do cálculo e quando os conteúdos sobre África aparecem, é no final do período letivo de maneira folclorizada com ênfase apenas no período da escravização.

Calaça e Silva (2006) comentam que essa forma de educação, pode vir a dificultar a construção de um sentimento de identificação, ao criar um sentido de exclusão para o aluno, onde abordam conteúdos que não estão interligados com a realidade dos mesmos, e com isso não consegue ver qualquer semelhança entre os conteúdos ensinados e sua própria experiência. Porém ao trabalhar a arte africana com aluno, o mesmo verá que pode relacioná-la com sua história passada e a presente.

Trabalhar a arte africana na escola é possibilitar a reconstrução da nossa própria história, que deve ser contata a partir de do ponto de vista africano, em acordo com a Lei 10.636/2003.

REFERÊNCIAS

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.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. O tempo histórico no ensino fundamental. In: Roseli Inês Hickmann. (Org.). **Estudos Sociais: outros saberes e outros sabores**. Porto Alegre: Mediação, 2002. (Cadernos Educação Básica; n.8) P. 21 – 33.

CUNHA Junior, Henrique. **Metodologia Afrodescendente de Pesquisa**. Revista Brasil: UNESP, 2006-1.

CUNHA Junior. Henrique. Nós, afro-descendentes: história africana e afro-descendentes na cultura brasileira. In: ROMÃO, Jeruse. (org.) **História da educação do negro e outras histórias. Secretaria de Educação continuada, Alfabetização e diversidade**. - Brasília: ministério da Educação, Secretaria de educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

FRANÇA, Washington Antonio Pereira de; TORRES, Gabriela; SOBRINHO, Rosivaldo Gomes de Sá. Leis 10.639/03 e 11.645/08: Ferramentas para a autoformação étnica e a inclusão do ensaio da história e cultura afrodescendente. In: Seminário do Artefatos da cultura negra - (6.:2015: Crato). **Anais do Artefatos da cultura negra,** 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.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil:** identidade nacional *versus* identidade negra. – 4. ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

_____. **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, Ana Celia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: Kabengele Munanga. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. P. 21 – 37.

SILVA, Dilma de Melo; CALAÇA, Maria Cecília Felix. **Arte africana e afro-brasileira**. São Paulo: Terceira Margem, 2006.

SILVA, Maria Jose Lopes da. As artes e a diversidade étnico-cultural na escola básica. In: Kabengele Munanga. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. P. 125 - 142.

SIMETRIA AS GEOMETRIAS NA ARTE AFRICANA

Izabel Cristina Evaristo da Silva
Maria Conceição França
Henrique Cunha Junior

RESUMO

Dentro da problemática da pesquisa de metodologia do ensino pluridisciplinar de arte e cultura africana esta inserida os trabalhos no campo do ensino da matemática e em particular da geometria. A geometria é justificada por vários autores como um caminho importante para o desenvolvimento do ensino aprendizado de matemática. A afromatemática é apresentada como uma perspectiva alternativa para facilitar o processo de ensino aprendizado da matemática em comunidades de maioria afrodescendente pelo interesse na cultura de base africana, também justificada pelo desenvolvimento de princípios de identidade positivas que servem de forma ao combate ao racismos antinegro e pelo possível desenvolvimento da auto estima dos alunos afrodescendentes uma vez que leva em conta a valorização da origem africana e da população negra. A simetria é um campo importante tanto nos afazeres da vida real, a exemplo da modelagem de roupa, como é importante no desenvolvimento da ciência, tendo com exemplo simples as noções da trigonometria. Dentro da cultura africana a arte é abstrata e geométrica, existindo inúmeros exemplos de simetria que podem ser utilizados como exemplificação e como exercício de aprendizado da geometria e da simetria em si. Neste artigo apresentamos uma fase da pesquisa sobre a metodologia de introdução da arte africana em sala de aula como suporte a ensino e aprendizado de simetria. Os experimentos foram realizados em duas realidades diferentes e permite uma reflexão aprofundada sobre o problema em questão. Trata-se também de uma contribuição original a necessidade do ensino de historia cultura africana na área de ensino de matemática.

KUBATA BANTU: VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS PARA IR ALÉM DO CONHECIMENTO EUROCENTRADO

Laís Santos Domingos[1]

RESUMO

Este artigo tem por objetivo refletir sobre possibilidades de ruptura com o conhecimento eurocentrado trazendo para o processo de ensino-aprendizagem outros saberes. Com o descobrimento da América (latina) tem início a organização colonial do mundo tendo a Europa como ponto zero por onde os demais povos serão pesados e medidos. Mesmo com o fim do período colonial as hierarquias coloniais, articuladas sob as formas de diferenciação de raça, gênero, sexo e conhecimento, permanecem até a atualidade. Analisando os muros e problemáticas construídos pela ideia de um saber único e legitimo eurocentrado, este artigo esboça uma possibilidade de ir além dele, trazendo a Kubata Bantu para a roda para dialogar com outros saberes no processo de ensino-aprendizagem. Esta pesquisa, que tem como objeto empírico a Kubata Bantu, ainda em andamento, busca uma práxis reflexiva diante da colonialidade do saber e sua ruptura trazendo suas experiências como uma possibilidade dentro desse processo. Usa um referencial teórico que não se limita ao cânone europeu com autores como Boaventura (2010), Grosfoguel (2010) e Quijano (2000).

Palavras-chaves: Educação. Cultura. Descolonização dos Saberes.

INTRODUÇÃO

As situações do cotidiano são um motor primário do questionamento, o que se vivencia ou vê na rua nos leva a reflexão. Comigo não foi diferente, através do convívio como brincante[2] nas manifestações culturais[3] que acontecem na cidade de Fortaleza pude experienciar outros processos de ensino e aprendizagem através das histórias, das cantigas, do convívio intergeracional, do trabalho com o corpo, do aprendizado em conjunto, que trazem

[1] Mestranda em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará, integrante do NACE. Brincante do Brinquedo de Coco Fortaleza, do Reisado Nossa Senhora das Dores, do Maracatu (cearense) Nação Fortaleza e do Tambor de Crioula Filhos do Sol Discípulos de Mestre Amaral. Fundadora e integrante da Kubata Bantu. laissd89@gmail.com.

[2]No Maracatu Cearense se compreende por brincante aquelas pessoas que participam do maracatu seja no figural, batuque ou organização do mesmo. Estendo essa definição para as demais manifestações entendendo por brincante aqueles que participam seja tocando, cantando, dançando ou na organização das mesmas.

[3]Dentre as várias manifestações culturais que acontecem na cidade de Fortaleza brinco no: Maracatu Nação Fortaleza, no Coco da Farra Sadia, no Coletivo Tambor de Crioula Filhos do Sol Discípulos de Mestre Amaral e no Reisado Nossa Senhora das Dores.

dentro de si, não apenas os saberes institucionalizados, mas aqueles conhecimentos construídos e adquiridos nas experiências do cotidiano.

Em minhas experiências com a educação tendo como local a escola através da atividade docente os saberes aprendidos por mim através das brincadeiras foram um grande aliado. Não apenas no sentido de trazer assuntos diferentes para a sala de aula, mas também como esses valores, formas de pensar e sentir, que vêm sendo aprendidos ao longo desses anos e que hoje são pilares estruturadores da minha prática docente me levaram a questionar o porquê desses saberes estarem fora da escola e dos livros didáticos.

Desse modo, no primeiro tópico discutirei, brevemente, o conceito de Colonialidade desenvolvido por Anibal Quijano, escolhendo o conhecimento como lupa para observação. No segundo tópico discorrei sobre a Kubata Bantu com seus ideais e princípios norteadores, explicando o que entendo dentro desse trabalho por vivências pedagógicas. No terceiro trarei as vivências de Oralidade de Musicalidade Bantu como uma forma de ir para além do conhecimento eurocentrado.

1. OS CAMINHOS DA COLONIALIDADE

O início do processo de colonialismo da Europa em direção a América e depois sobre a África não representa apenas o começo da organização mercantil mundo, mas também a construção de uma narrativa que entende a Europa como epicentro para onde todos os outros povos desenvolvidos caminhariam. Para Lander (2005) essa *visão de mundo* dá as bases para a construção dos conhecimentos sociais modernos, onde a ideia de modernidade articularia ao redor de si quatro dimensões básicas:

> "1) a visão universal da história associada à idéia de processos (a partir da qual se constrói a classificação e hierarquização de todos os povos, continentes e experiência históricas); 2) a ''naturalização" tanto das relações sociais como da "natureza humana" da sociedade liberal-capitalista; 3) a naturalização ou ontologia das múltiplas separações próprias dessa sociedade; e 4) a necessária superioridade dos conhecimentos que essa sociedade produz ("ciência") em relação a todos os outros conhecimentos." (LANDER, 2005, p.13).

A construção da sociedade moderna sobre os pressupostos de uma metanarrativa universal onde o modelo europeu estaria no estágio final do progresso articula um conjunto de relações sociais que serão naturalizadas como essência de todas as sociedades. O colonialismo, além das dominações relatadas pelos livros de história, gerou também uma relação desigual de saber-poder que levou a sucumbir várias formas de conhecimento próprias

dos povos colonizados. Com esse processo foi concedido à ciência moderna o monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso.

O homem ocidental surge como o *ponto zero,* como 'molde' para padrões, estereótipos, identidades, como indígena, negra e negro, mestiça e mestiço, que são reconfigurados através de hierarquias e papéis sociais promovendo uma classificação entre elas. As diferenças e a configuração das relações são tomadas como ontológicas transmutando o outro em algo estranho, inteligível, naturalizando as relações de dominação entre os europeus e não-europeus. Assim, mesmo com a independência das antigas colônias e o fim do colonialismo, as hierarquias advindas desse período agrupadas na dicotomia europeu e não-europeu, tendo a raça como pilar que estrutura todas as formas de diferenciação, perduram até os nossos dias.

> Colonialidad no significa lo mismo que colonialismo. Colonislismo denota uma relación política y econômica, en la cual la soberania de um pueblo reside en el poder de outro pueblo o nación, lo que constituye a tal nación en um império. Distinto de esta idea, la colonialidad se refiere a um patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero en vez de estar limitado a uma relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, más bien se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersugjetivas se articulan entre si, a través del mercado capitalista mundial y la idea de raza. (MALDONATO-TORRES, 2007, p131).

Anibal Quijano (2010) cunha o conceito de Colonialidade para referir-se a continuidade das formas coloniais de dominação que estão incrustadas nas múltiplas dimensões da vida social como: na relação entre capital e trabalho; relações de gênero e sexualidade; nas instituições; nas produções de conhecimentos e subjetividades (QUIJANO, 2000, 2005, 2010; GROSFOGUEL, 2010). A partir desses discursos são criados estereótipos que geram e fixam uma ideia negativa do outro, que não se encaixa dentro dos padrões culturais requeridos. Eles agem no sentido de reconhecer e recusar a diferença, produzindo uma imitação vazia do sujeito colonial. Através desses estereótipos, e por meio dos processos de subjetivação, são internalizadas as hierarquias.

A população negra dentro desse processo foi uma das principais vítimas do Colonialismo e da Colonialidade, além de ter sofrido a diáspora e a escravidão, o negro foi posto por seus algozes abaixo da linha da humanidade. Ao ser destituído do status de ser humano tudo o que remetia a ele também foi automaticamente posto a baixo dessa linha, sua identidade passa a ter uma carga negativa. A pele negra vira sinônimo de luxuria e violência, seu cabelo vira sinônimo de ruim, seus traços ganham conotações grotescas, seus saberes perdem a legitimidade e não são reconhecidos como conhecimentos.

Em nosso país, ainda hoje, colhemos os frutos podres desse processo. A população que é expropriada de todos os seus direitos tem cor e isso não é apenas uma coincidência. A

manutenção do negro como força de trabalho oprimida em seus vários contextos é primordial para a continuidade do poder hegemônico e uma das principais armas para isso é atrelar à identidade negra valores negativos, assim tanto os não-negros como os próprios, internalizam dentro de si uma mensagem direta: ser negro é ruim.

Essa mensagem age de forma destrutiva tanto objetiva quanto subjetivamente, naturalizando e camuflando a distinção que tem a raça e o racismo como pilar fundamental da diferença que se transmuta nas instituições através do racismo institucional; nas relações cotidianas através do racismo; através do apagamento das raízes e heranças culturais negras; na apropriação pelo capital dos ícones culturais negros; na falta de referenciais positivos.

Ir de encontro a essas ideias e reconstruir referenciais positivos sobre o negro, levando em conta sua história e alteridade, se torna uma necessidade latente para romper com essa lógica. A educação, não só em seu sentido escolar, é algo que perpassa por todos os âmbitos de nossa existência, por isso, se torna essencial. Dentro dessa linha de pensamento, trazer os saberes e valores africanos e afrodescendentes para a roda como um conhecimento legítimo é fundamental para a formação do ser humano. É um passo rumo à descolonização dos saberes e a construção de uma sociedade onde igualdade não seja apenas um conceito.

KUBATA BANTU, MAIS UMA POSSIBILIDADE

O Baobá é um dos símbolos do continente africano, sua longevidade, capacidade de resistir a largos períodos de seca e seu porte dão a essa árvore um ar mágico naturalmente. Contudo, isso não é o suficiente para entender o encantamento e o seu papel na sociedade africana, associado a ele estão vários valores sociais. Por viver séculos ou milênios, o Baobá se torna testemunha de tudo o que acontece na aldeia, a vida pulsa e acontece ao redor dele o tornando um eixo da vida social. Aos seus pés muitas vidas já correram, modos de ser, histórias e cantigas, o Baobá torna-se uma espécie de guardião da experiência ancestral sendo a sua sombra o abrigo acolhedor onde os ensinamentos são transmitidos.

Para mim é uma árvore sagrada, pois me traz um sentimento profundo de conexão com a África, esse continente luminoso. Em novembro de 2013, na cidade de Fortaleza, sob as

bênçãos dessa árvore, em um evento[4] que leva o seu nome, a África fincou em mim sua raiz mais profunda através do encontro com Fábio Simões Soares[5], a quem depois eu chamaria de amigo, irmão e companheiro de sonhos e ações. Desse encontro nasceu a Kubata Bantu. Kubata vem da língua Quibundo e significa casa/moradia e Bantu é o plural de Muntu, que significa seres humanos, uma casa sem porta e janelas que traz aos dias de hoje a importância da contribuição histórica, cultural, espiritual e artística dos Povos Bantus[6] no Brasil.

Este é um trabalho de pesquisa de tecnologia de saberes africanos, das formas particulares que cada cultura tem de trabalhar, sendo esse técnico ou não, com suas epistemologias. Por exemplo, a construção de uma m'bira[7] pelo povo Xona no Zimbábue não passa apenas por um processo técnico de fabricação do instrumento característico desse grupo. Mas, todo esse processo está impregnado de saberes que através da técnica, vão para além dela, trazendo questões como identidade, pertencimento, memória, ancestralidade.

A ancestralidade, dentro dessa cosmovisão africana, é simbolizada pelo chão. Esse não está ligado apenas a sobrevivência do corpo como lugar onde tiramos nosso sustento, mas como território visceralmente ligado a própria constituição do ser. Nas manifestações culturais populares brasileiras, notadamente as de matriz africana, e nas danças das religiões afro (umbanda e candomblé) vê-se um principio de intimidade com a terra, lugar de onde emana energia sagrada de criação que percorre todos os seres e coisas.

Nesta pesquisa, o chão vem como território fecundo de onde partimos e retornamos em um movimento circular onde a experiência cotidiana é fonte inesgotável de conhecimento. Por isso, optamos pela terminologia vivências pedagógicas. Vivências para expressar e dar ênfase a esse lugar que tomamos como referência. São pedagógicas porque vêm da ideia de que essas dialogam com os processos educativos, para além dos legitimados pela escola. Tudo isso sempre tomando como ponto de referência a Cosmovisão Africana.

Entendemos a Cosmovisão Africana como uma das possíveis formas de ruptura com o conhecimento eurocentrado, dando primazia a outros invisibilidades, subalternizadas ao longo

[4]Organizado pelo Núcleo das Africanidades Cearenses – NACE – o evento Memórias de Baobá é voltado para a formação de professores, estudantes de ensino médio, graduação e pós-graduação e demais setores envolvidos no ensino das africanidades nas escolas.

[5]Pesquisador autodidata, músico, arte-educador, artesão de instrumentos. Traz em suas vivências experiências adquiridas a partir de um projeto de intercâmbio cultural em 2009 indo para Moçambique atuar na área de pesquisa de instrumentos tradicionais daquele país, onde teve aulas com músicos tradicionais e professores da Universidade Federal Eduardo Mondlane e pesquisa com mestres populares.

[6]Povos do Centro/Sul do continente africano que têm forte influência na construção do povo brasileiro devido a antiguidade da presença desses povos em nosso país e pela densidade demográfica e amplitude geográfica alcançada pela sua distribuição humana em território brasileiro. Durante quase cinco séculos o maior fluxo de homens escravizados que vieram para o Brasil pertenciam a este tronco linguístico.

[7]Instrumento de teclas do Zimbábue, ancestral da kalimba.

da história, contribuindo para uma descolonização dos saberes. Pois, trabalhar com as vivências pedagógicas não se limita apenas a dialogar com as questões que envolvem as Africanidades. Pois, por partir da perspectiva de que o lugar de onde viemos, o chão ao qual pertencemos, é força motriz do processo educativo, abre possibilidades para discussões e articulações com outros saberes e realidades como as dos povos indígenas, caiçaras e camponeses.

Cada um desses grupos tem seu regime de signos que se constrói a partir de sua dinâmica civilizatória. A esses modos de ver, estar e se relacionar com o mundo chamamos de cosmovisão. Cada grupo espalhado pelo globo tem sua própria cosmovisão, sejam eles latinos, orientais, europeus ou africanos. Contudo, nesse artigo quando nos referirmos a cosmovisão estamos ancorados na cosmovisão africana.

> Existia em África, antes da invasão dos povos ditos colonizadores, uma estrutura comum aos diversos povos que alicerçavam as dimensões politicas, culturais e sociais daquele continente. Essa forma de compreender o mundo privilegia a diversidade e a lógica de cada lugar, não impondo um modelo único de se relacionar com a vida e o planeta. Mesmo com a dispersam desses povos ao redor do mundo através dos processos de Diáspora essas estruturas atravessaram o mar junto com os africanos, escravizados ou não, e continuaram estruturando as duas concepções de vida e dos seus descendentes (OLIVEIRA, 2006).

Essa cola que unia e perpassava as estruturas concretas e subjetivas dos povos africanos veio com eles dentro dos navios e nas terras brasileiras ligaram-se visceralmente com as questões de organização da vida social, política e cultural e de produção material[8]. Esse entendimento é importante porque rompe com a ideologia de que existe apenas um modelo organizativo da vida que vem do regime dominante. É trazer para a roda outras maneiras de ver, estar e se relacionar com o mundo que partem de paradigmas diferentes do europeu.

Na Kubata Bantu todo o processo de concepção e práxis das vivências de construção dos brinquedos e instrumentos étnicos, de oralidade e literatura, de musicalização, de cantigas, formação de professores e de contação de histórias é pautada nos valores da cosmovisão africana como: Ancestralidade, Ludicidade, Memória, Oralidade, Circularidade (OLIVEIRA, 2006). Nosso intuito não é apenas que se conheça essa cultura, mas ensejar um olhar atento sobre as heranças africanas que estão latentes em nosso cotidiano. Nossas palavras, nosso cabelo, nossa cor, nossas histórias, nossa corporeidade são questões primordiais na construção de nossas subjetividades e epistemologias, ou seja, na formação do ser. A cultura é entendida assim como elemento importante para o desenvolvimento do ser humano, pois,

[8] No sentido de como a sociedade organiza sua produção de bens materiais e simbólicos.

> ela diz respeito às vivências concentradas dos sujeitos, às variabilidades de formas de conhecer o mundo, às particularidade e semelhanças construídas pelos seres humanos ao longo do processo histórico e social. (GOMES, p.75, 2003).

A cultura não diz respeito apenas às manifestações culturais, ela está emaranhada em todos os âmbitos de nossa vida, influenciando nossa própria constituição enquanto sujeitos. Clifford Geertz (2008) usa a metáfora da teia para simbolizar seu entendimento do que seja a cultura, pois essa perpassa toda a nossa existência, estando presente nos modos de vida específicos, nas práticas cotidianas e compartilhadas, símbolos, linguagens, gostos, identidade, corpo, formas de pensar o mundo.

A educação também é concebida dentro de um pensamento que extrapola a instituição escolar, sendo entendida como algo orgânico e de pertencimento de toda a comunidade. Trabalhando com o sentido amplo do termo, não se limita apenas ao ensino de conteúdos, mas está preocupada com a formação de um ser humano íntegro e integrado com a sua comunidade. Dessa forma, não vemos a escola como a única responsável por essa tarefa, a Educação é de responsabilidade de todos. Comungando desse pensamento, partimos para a práxis buscando dar vida a todos os nossos sonhos e anseios através dos trabalhos desenvolvidos pela Kubata Bantu.

CAMINHADA...

Para esse artigo trago o relato da vivência pedagógica de Oralidade e Musicalidade Bantu por trabalharem com a questão da Palavra. Esta foi realizada em novembro de 2015 em UM eventos no Estado do Ceará. O Memórias de Baobá é um encontro que acontece desde 2010 voltado para a formação de professores, estudantes de ensino médio, graduação e pós-graduação e demais setores envolvidos no ensino das africanidades nas escolas.

Na vivência de Oralidade e Musicalidade Bantu trabalhamos com a palavra e a língua, utilizando como matrizes o Português (falado no Brasil) e o Kimbundo, língua africana falada principalmente na região da Angola, sendo um dos ramos fundamentais do tronco lingüístico Bantu[9]. O objetivo da atividade era que os participantes formulassem frases usando palavras do Kimbundo para depois, em grupo, serem musicalizada. Para isso foi pedido previamente

[9] Esse tronco lingüístico abrange a região do Centro/Sul do continente africano. As circunstancias podem nos fazer pensar que Bantu corresponde a um povo, mas esse é um pensamento errado visto que diversas etnias formam esse tronco.

que os participantes levassem de casa seus instrumentos de percussão, ao final teríamos uma música feita integralmente pelos participantes.

O livro utilizado para nortear o trabalho foi o *Dicionário Português – Kimbundu – Kikongo*[10] de onde foram extraídas palavras como: *kubata* (casa), *kotá* (irmão), *kulunga*(mar), e de pequenas frases pré formadas como: *eu saúdo meu povo*; *bom dia irmão*, além das palavras que empregamos em nossa língua como *moleque*, *batuque*, *tanga*. Essa escolha foi guiada pela ideia de se trabalhar com palavras simples e que tivessem ligação com as africanidades e sua ancestralidade, dessa forma, independente de onde se alçariam as criatividades dos participantes, a canção traria em seu cerne essa vibração.

Partindo da Oralidade, ancorada na cosmovisão africana, a Palavra ocupa um lugar central, permanecendo nas manifestações artísticas, na magia, no culto religioso e na vida social. É um dos fundamentos para a criação do mundo por estar visceralmente ligada à ideia de força vital "fonte primordial da energia que engendra a ordem natural do universo e atua de maneira específica em cada sociedade" (Oliveira, p.45, 2006).

> Nas tradições africanas [...] -, 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. [...] Do mesmo modo, sendo a fala a exteriorização das vibrações das forças, toda manifestação de uma só força, seja qual for a forma que assuma, deve ser considerada com sua fala. É por isso que no universo tudo fala: tudo é fala que ganhou corpo e forma. Se a fala é força, é porque ela cria uma ligação de vaivém (*yaa-warta ,em fulfulde*) que gera movimento e ritmo, e, portanto, vida e ação. (BÂ, 1982, p. 182-185).

Ela é a força inerente a todos os seres que gera energia e movimento estando presente em todos os âmbitos da existência. "É uma cultura própria e autêntica porque abarca todos os aspectos da vida e fixou no tempo as respostas às interrogações do homem. Relata, descreve, ensina e discorre sobre a vida". (ALTUNA, 1968, p.33).

Partindo desse entendimento de que a palavra, e a língua, perpassam vários âmbitos de nossas existências, que essa vivência pedagógica opta por toma-la como estandarte. Pois, a língua não se restringe apenas às questões da Lingüística, uma palavra só faz sentido porque está dentro de um contexto cultural, social e político. Desta maneira, falar uma língua é vestir a Cultura a qual essa língua pertence (FANON, 2008). Sendo assim, "falar é estar em condições de empregar uma certa sintaxe, possuir a morfologia de tal ou qual língua, mas é sobretudo assumir uma cultura, suportar o peso de uma civilização."(FANON,2008,p.33). Assim, dentro desse contexto, a língua funcionou como porta de entrada dos valores do colonizador transmitidos através da cultura: literatura, filosofia, conhecimento científico.

[10] Padre António da Silva Maia, Cooperação Portuguesa, 2ed, 1961.

Indagar sobre a realidade brasileira, a partir da língua e da palavra, partindo da análise desse autor, vemos que as heranças e influências dos povos africanos no Brasil não é figurativa ou folclórica, mas sim ontológica. Ou seja, é parte integrante e indissociável do que somos. No português falado no Brasil, várias são as referências do tronco linguístico Bantu, seja nas palavras ou na própria sonoridade. Palavras como moleque, farofa, batuque, bunda, tanga, cochilar e inúmeras outras que são parte integrante de nosso vocabulário pertencem ao Kimbundo.

Vale aqui uma reflexão, como em um país de dimensões continentais como o nosso a palavra designada nacionalmente para se referir ao irmão mais novo é caçula, palavra africana, e não benjamin como em Portugal? Parece até algo insignificante, mas contém em suas minúcias uma realidade que vem sendo apagada a todo custo ao longo de nossa história, trazemos muitas referências negras em nossa constituição do que nos dizem. E se como afirma Fanon, a língua é a porta de entrada por onde são transmitidos valores do colonizador, no Brasil esse movimento é dialético. Pois, foi porta de entrada também dos valores, conhecimentos e tecnologias africanas que propiciaram a criação desse país que conhecemos. Assim, nota-se que a influência desses povos na formação do povo brasileiro é mais ampla e profunda do que se comenta.

A vivência foi composta por um público na sua maioria por professores da rede básica de ensino, de ambos os sexos e idades variadas. A princípio pensamos em 25 participantes, número que quase triplicou na prática. Os panos coloridos no chão, à sombra das árvores, cabaça, música, e vários instrumentos criam uma atmosfera de encantamento que nos convida. Acho que todos esses elementos contribuíram para que tantas pessoas viessem ao nosso encontro. De nós, exigiu *mandinga*, esse jogo com a vida de por vezes ficar de ponta cabeça e bambear pra não cair.

De início nos apresentamos e dialogamos sobre o negro no Brasil, tomando como referência os Bantus, um dos tantos povos africanos que vieram para nosso país. Escolhemos como lócus de análise a questão da palavra/língua e de como essa sofre influência direta desse tronco linguístico. Muitos mostraram-se surpresos ao perceber a quantidade de palavras que herdamos diretamente dessa matriz, assim como desconheciam as próprias heranças e marcadores africanos que carregamos no português falado no país, pensando ser apenas o português de Portugal a matriz de nossa língua. Essa reflexão nos leva a questionar quantas outras marcas ainda não estão encobertas.

Após esse primeiro momento nos dividimos em três grupos para que criassem frases sobre o que havíamos dialogado e suas sensações, tomando como ponto de partida a

ancestralidade, essa força que sobrevive nas pequenas coisas, com uma palavra. Os grupos se juntaram e logo começou a cantarolação, os debates de ideia, os risos, o dicionário era sempre consultado em busca de outras palavras. Os participantes estavam encantados com o novo que estavam fazendo e isso os levava a se doar sem receios ao saber. Finalizando esse momento cada equipe socializou sua criação para que em conjunto iniciássemos um novo processo criativo, e construir uma música. A letra foi constituída de um refrão e dois versos.

Una kiambote kotá	***Bom dia irmão***
Una kiambote kotá	***Bom dia irmão***
No kibela	***do chão***
No kibela	***do chão***
Bantu kuiza bu bana	
Bantu kuiza bu bana	
No kibela	***do chão***
No kibela	***do chão***
Mama kalunga etu bonza	***Mãe do mar me abençoa***
Mama kalunga etu bonza	***Mãe do mar me abençoa***
No kibela	***do chão***
No kibela	***do chão***
Vassantú do Mucuripe	***Sagrado do Mucuripe***

Na letra nota-se que os sentimentos mais aflorados foram o Pertencimento, Ancestralidade, Circularidade, Ludicidade. Onde o chão do qual saímos, no caso Fortaleza, é sagrada e uma fonte de conexão com nossa ancestralidade. O mar aparece também como elemento marcante dessa ancestralidade, seja pela relação visceral com a cidade, seja com a diáspora. Em um lugar como Fortaleza onde o discurso de que não existem negros no Estado é tida como verídica, a ideia de que a ancestralidade de matriz africana emana desse chão é resistir e afirma a negritude cearense.

Depois de criar a letra, veio o momento de construir a melodia, assim os instrumentos foram separados do canto (ficando em dois grupos). No canto organizamos as vozes e separamos as estrofes para que cada representante dos grupos puxasse a estrofe elaborada por sua respectiva equipe, sendo seguido por todas e todos. Nos instrumentos foi criada uma base rítmica com alguns fazendo variações. Após alguns ajustes e acertos só havia um caminho: repetição e ensaio.

Ao final formamos um cortejo com os instrumentos, cantando a música gerada e seguimos para o Baobá para finalizar as atividades aos pés dessa árvore ancestral e centenária, símbolo de resistência e encantamento. Saudamos nossos irmãos e ancestrais em um coro de alegria, criatividade, união, satisfação e musicalidade. Momento de comunhão e reconexão

onde as palavras fizeram pulsar em nossas raízes a força da ancestralidade que atravessa as gerações, mas não se dilui.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um povo sem cultura é um povo eternamente colonizado, disse-me um dia o SR. Carlos Gomide[11] e a cada dia venho entendendo isto como uma verdade. Em um país onde as teorias de branqueamento e mestiçagem tentam arrancar do povo negro sua identidade em um processo cruel de anulação das suas raízes trabalhar com africanidades é um ato político (OLIVEIRA, 2006) movido pela paixão, resistência e perseverança. O objetivo da Kubata Bantu é direto, *ressignificar e construir representações positivas sobre o negro* (GOMES, p.81, 2003), objetivo este que partilhamos com outras pessoas que nem conheço, mas que também desenvolvem atividades partilhando do mesmo ideal.

A Lei 10.639/03, que destaca que *nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais ou particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira* e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana foram passos fundamentais e aliados importantes nessa batalha. Contudo, não é apenas a inclusão de conteúdos que vai promover transformações, pois a escola é uma instituição que está dentro da lógica patriarcal/capitalista/branca/eurocêntrica (GROSFOGUEL APUAD GROSFOGUEL 2005, 2006b) que junto com outras instituições trabalham para reproduzir a ordem vigente. Os princípios que regem a educação brasileira, até agora, têm apresentado programas escolares que são baseados pelos princípios eurocêntricos, antagônicos aos da cultura africana (PETIT, 2015) que faz com que o trabalho com africanidades esbarre em vários ‘muros’ dentro da escola.

Então, diante desse quadro, romper é a única opção. Não apenas romper no sentido mais radical de extinção da instituição escolar, mas no sentido de retirar dela o monopólio da legitimidade da tutela da educação da sociedade. É romper com a colonialidade do poder e do saber que inferioriza todos aqueles que não se encaixam no seu padrão.

Esta pesquisa, que está em movimento, ainda em sua fase inicial, não é uma crítica antieuropeia para uma substituição de paradigmas, mas uma perspectiva crítica sobre a diversidade de conhecimentos do mundo que continua em construção. Uma possibilidade de

[11]Fundador da companhia Carroça de Mamulengos que nos últimos 40 anos vem desenvolvendo trabalhos por todo o país.

pensamento que suste a com lógica do eurocentrismo como a única possível e verdadeira (ESCOBAR, 2003), lançando um olhar sobre o negro não apenas como objeto de investigação, mas sim como produtor de saberes.

Quanto a nós nessa amizade
O mundo vamos semear
As ruas vão virar jardim
As cidades um pomar
Frutificando a cultura
Para a alma alimentar
Dando força para o corpo
A realidade transformar.
(trechos do Diário da Kubata)

BIBLIOGRAFIA

BÂ, Amadou Hampâté: A Tradição Viva. In: ZERBO, J-KI: **História Geral da África**. São Paulo: Ed. Ática. 1982. P. 181-218.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1ed., 13. Reimpr, 2008.

GOMES, Nilma Lino. **Cultura negra e educação**. Revista Brasileira de Educação. Nº 23, maio/jun/jul/ago, 2003.

GROSFOGUEL, Ramón. **Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global**. . In: Epistemologias do Sul / Boaventura de Sousa Santos, Maria Paula Meneses (org). São Paula: Cortez, 2010.

LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino-americanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudade Autónomo de Buenas Aires, Argentina, setembro 2005.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **El giro decolonial: reflexiones para uma diversidad epistêmica más allá del capitalismo global**. Compiladores Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontifica Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

OLIVEIRA, David Eduardo de. **Cosmovisão Africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente**. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2006.

QUIJANO, Anibal. **Coloniality of Power, Eurocentrism and Latin America**. Neplanta: Views from South, 1 (3), p. 533-580, 2000.

_____.Colonialidade do poder e classificação social. In: Epistemologias do Sul / Boaventura de Sousa Santos, Maria Paula Meneses (org). São Paula: Cortez, 2010.

PETIT, Sandra Haydée. **Pretagogia: Pertencimento, Corpo-Dança Afroancestral e Tradição Oral Africana - Contribuições do Legado Africano para a Implementação da Lei nº 10.639/03**. Fortaleza: EdUECE, 2015.

RODRIGUES, Graziela Estela Fonseca. **Bailarino-pesquisador-intérprete: processo de formação**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Funarte, 2005.

RACISMO EM ORANGE IS THE NEW BLACK: UMA REPRESENTAÇÃO DA SOCIEDADE NORTE-AMERICANA

Lícia Maia Barbosa
Isadora Meneses Rodrigues

RESUMO

Este artigo tem por objetivo fazer uma análise da série estadunidense Orange is the new black, abordando a problemática do racismo nos Estados Unidos. A série, que estreou no serviço de streaming Netflix em 2013 e já está em sua quarta temporada, se passa em uma cadeia feminina norte-americana. Tratamos de uma série onde estupros, xingamentos e trabalhos onde quase não há remunerações são recorrentes, sendo as mulheres negras as mais atingidas por essas opressões cotidianas. Outra reflexão proposta pela série é a segregação, onde mulheres negras têm sua própria ala de dormitório, separadas das mulheres brancas e latinas. Partimos da hipótese de que na série acontece uma forte organização das mulheres negras, em que elas superam desentendimentos cotidianos para se unirem na proteção de todas. Para o estudo, utilizaremos o método qualitativo para a análise dos episódios doze e treze da quarta temporada e teremos como base teórica a discussão feita por Angela Davis (1971) sobre o sistema penal, em que a autora considera que esse sistema é a arma-chave para a preservação da dominação de classe, do racismo e da posição subalterna da mulher negra na sociedade norte americana.

Palavras-chave: Orange Is The New Black. Cadeia. Racismo. Séries. Mulher Negra.

SOU MULHER, SOU DO FUNK, SOU DA PERIFERIA: CONHECENDO CAROL DE NITERÓI

Lícia Maia Barbosa
Zuleide Fernandes de Queiroz

RESUMO

Este artigo analisa a inserção do feminismo nas comunidades periféricas a partir da participação efetiva das mulheres no espaço musical, em especial das mulheres negras. Tomamos como recorte temático um estudo das músicas da funkeira carioca Mc Carol. Partimos da hipótese de que, como mulher negra, pobre e da periferia, ela demonstra a realidade das favelas e das mulheres que nelas habitam. Ela também mostra um tipo de mulher que não se deixa abater, saindo das situações de machismo revertendo-as para si, num feminismo que chamamos de "informal", ou seja, que não conhece as teorias de gênero, mas entende que mulheres devem ter direitos iguais aos homens. A pesquisa de base documental busca referências em escritos sobre a temática e em notícias acerca do feminino, Funk e periferia. Utilizamos o método qualitativo para a análise das músicas "Largar de barriga", "Meu namorado é um otário" e "Jorginho me empresta a 12". O estudo nos possibilitou compreender a atitude de Mc Carol em suas letras. Acreditamos que essa abordagem a deixa próxima de outras mulheres jovens das periferias, influenciando-as na busca do seu espaço na sociedade, na convivência com o masculino, na sua identidade de gênero e na sua autodeclaração étnico-racial.

Palavras-chave: Feminino. Funk. Periferia. Juventude.

IDENTIDADE: EMPODERAMENTO PARA CRESPOS POR MEIO DA MÍDIA AUDIOVISUAL

Maria Renágila dos Santos Agustinho
Maria Renata dos Santos Agustinho

RESUMO

Nossos corpos são pensados a partir da cultura, é a partir da cultura que o que é "bonito" ou "feio" é concebido. A história brasileira marcada pela escravidão negra deixou uma herança perversa de racismo, assim, a cor da pele e textura do cabelo da população negra foi colocada ao longo do tempo na esfera de características não belas. Nos corpos circulam padrões de beleza, residem os focos de opressão e resistência. Em vista disto, a linguagem audiovisual é um formato ideal para contar histórias e empoderamentos de negros e crespos, sendo acessível nas mídias sociais como, por exemplo, o Youtube, desenvolvendo curtas-metragens com mensagens de aceitação e empoderamento para pessoas com cabelos crespos. É com este intuito que será desenvolvido o presente artigo para incentivar à quebra de estigmas de beleza impostos pela mídia, buscando "quebrar" essas raízes culturais de padrão de beleza. Através desta ferramenta, serão realizados relatos com pessoas que passaram pelo processo de empoderamento para que possam incentivar quem está tendo acesso a este material. Informações que possibilitam aceitação do seu natural, descobrindo através de sua própria natureza o seu poder e desvendando até Mesmo quem é através da representatividade.

Palavras-chave: Mídia. Empoderamento. Padrão de Beleza. Crespos. Aceitação.

UM OLHAR GEOGRÁFICO SOBRE A ÁFRICA: ANÁLISE DAS IMAGENS DE SATÉLITES DE ALTA RESOLUÇÃO DO GOOGLE ERTH PRO

Sherly Gabriela da Silva

RESUMO

Compreender a configuração espacial da África se torna crucial, tendo em vista o grau de importância, afinal ela constitui o "berço da civilização" e é por essa ótica que deve-se então seguir as reflexões sobre uma Geografia da África. Cloude Lepine (2007, p.30) afirma que na África: "desenvolveram-se civilizações brilhantes, sofisticados sistemas políticos e de governo, construções filosóficas e religiosas, criaram-se obras de arte, conhecimento cientifico, médicos, astrônomos e outros". O presente estudo tem como principal objetivo adentrar no contexto de uma geografia da África, buscando compreender o continente africano sob uma ótica dos acontecimentos produzidos pelos povos africanos. Para realização desse estudo, foi utilizada a ferramenta Google Erth Pro, um programa que oferece possibilidades de explorar informações e estabelecer análises, através de dados da internet, para obter um determinado conhecimento, tornando-se atualmente em um novo meio de aprendizagem. A integração dessas novas tecnologias em sala de aula deve-se em primeiro lugar, ser planejadas, articuladas e discutidas com base em seus reais objetos de estudo.

Palavras-chave: Tecnologia da Informação. África. Espaço Geográfico.

O RETALHAMENTO DA CULTURA AFRICANA NA HISTÓRIA DA ARTE/EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UMA BREVE REFLEXÃO

Simony Vieira

RESUMO

A formação do povo brasileiro é constituída, como já se sabe, pelos indígenas, africanos e brancos. Porém, a história tem provado sucintamente que o europeu no intuito de dominação e em busca de riquezas, evidenciou o seu modelo cultural e menosprezou as demais culturas, massacrando e distorcendo o protagonizo negro e indígena na história do Brasil. Nessa direção, o objetivo desse trabalho se configura em organizar uma reflexão acerca do processo de extinção de costumes, da religião, línguas, mitos, culinária, técnicas e os homicídios de milhares de ancestrais. Fazendo uma analise do esvaziamento demonstrado nos conteúdos das aulas de arte, percebe-se o retalhamento desse tema na história da arte educação. Não se pode esquecer que essa pesquisa se constitui numa tomada de atitude para um olhar direcionado aos descendentes desses povos. Para construção desse trabalho se optou pela metodologia qualitativa com abordagem numa pesquisa bibliográfica. Assim, para uma melhor compreensão do tema foi feito uma análise nas obras de: Kabengele Munanga (2012), Eliane dos Santos Cavalleiro (2003), entre outros, como também na Lei 10.639/03. Vale ressaltar que essa lei é um sinal de que o racismo existe nas bases sociais e precisa ser combatido prioritariamente nas escolas. Como resultado inicial se pode dizer que o que era para ser herança foi roubado explicita e implicitamente, acarretando na atualidade preconceitos e dogmas relacionados à identidade e cultura afro-brasileira. Esse presente trabalho é um convite à mergulhar na história da arte/educação do nosso país na busca de perceber o processo de invisibilidade que os negros foram colocados ao longo da formação da arte e do seu ensino. O conhecimento da riqueza cultural africana introduzida no currículo escolar e seus feitos nas diásporas, poderá contribuir para a nova abordagem do negro e o diálogo sobre setores hegemônicos da sociedade.

Palavras-chave: Eurocentrismo. Invisibilidade. Racismo e Artes.

IMAGENS DA NEGRITUDE: A GRAVURA DE ESTAMPAR E A GRAVURA DE ESCULPIR

Vanessa Raquel Lambert de Souza

RESUMO

O artigo objetiva investigar diálogos com a ancestralidade e poiesis afro a partir de uma abordagem que explora a imagem gráfica e destaca a relevância da técnica de gravura, seja ela destinada a originar estampas, ou seja aquela que por si só se constituiu como objeto escultórico sem objetivo de reprodução. O conhecimento visual que se construiu no Brasil a partir dessas fontes gráficas é evidência de resistência cultural negra. Possibilita, ainda, a reflexão acerca de determinados processos de construção de identidades artísticas brasileiras a partir de tradicionais grafias afro. Para essa pesquisa, tomo como ponto de partida poéticas visuais e padrões gráficos presentes em algumas expressões tradicionais africanas bi e tridimensionais, especialmente a escultura e a estampa, e que foram perpetuados e/ou ressignificados no contexto brasileiro. O recorte para essa discussão algumas obras de artistas tais como Mestre Valentim, Geraldo Teles de Oliveira (GTO), Emanoel Araújo, Rosana Paulino e Mestre Didi. Pretende-se perceber a questão da visualidade na arte afro-brasileira sob uma perspectiva além daquela que costuma considerar somente os encontros da arte produzida no Brasil com a arte europeia ou estadunidense.

Palavras-chave: Arte Afro Brasileira. Escultura. Gravura. Imagem Gráfica.

Universidade Regional do Cariri. vanessa.raquel@urca.br

Simpósio Temático 05: Práticas religiosas de matriz africana e educação

FILOSOFIA AFRICANA-BRASILEIRA: ANCESTRALIDADE DESREGRADA, MUNDOS ENCANTADOS

Adilbênia Freire Machado[1]
Eduardo David de Oliveira[2]

RESUMO

Compreendendo que, enquanto filósofo/a, temos que produzir conceitos e criar mundos, o fazemos desde a ancestralidade africana que é potencializada pelo encantamento, produzindo uma filosofia africana-brasileira. Ancestralidade é leitura epistemológica política da tradição negra africana recriada no Brasil, uma categoria analítica com densidade política e epistemológica que se faz no tempo e no espaço e dá origem ao Encantamento. Este é uma experiência que transforma, desde si mesmo numa relação com o coletivo, é afetivo, estético, é tenso, provoca reflexões, crises, relação de práxis, pensar / fazer, não separando estética de ética e política de cultura. Desse modo, ancestralidade e encantamento são conceitos oriundos de uma geocultura e uma geopolítica num encontro com a estética, desde uma perspectiva cultural e política. São esses conceitos que dão sustentação para que possamos dialogar com a filosofia africana, produzindo uma filosofia africana-brasileira. É pensar / criar em diálogo com todos os saberes, refletindo desde nossas experiências, nossa própria história e pertencimento, articulando nosso estar-no-mundo numa relação com nosso eu interior, eu social e político. É uma relação complexa e criativa com nosso estar-no-mundo.

Palavras-Chave: Filosofia Africana-Brasileira. Ancestralidade. Encantamento.

INTRODUÇÃO – PENSAR A FILOSOFIA, O FILOSOFAR

Pensamos filosofia como modos de reflexões críticas, questionamentos, criação, re-criação, ressignificação... ação contínua de construir, re-construir, criar desde o nosso chão, nossas raízes, nossas experiências. Amor à sabedoria, ao conhecimento, mas com perspectivas de possibilitar mundos encantados, não com perspectivas de "controlar", colonizar, usar esse conhecimento para justificar "raças" superiores, culturas superiores que inferiorizam outras. Desse modo, a função da filosofia é criar / produzir mundos encantados (OLIVEIRA, 2007), posto que não se limita apenas à criação de conceitos, sua função é encantar! Filosofia para descolonizar o olhar, a mente (MACHADO, 2014a).

Filosofar é um ato crítico, ético / estético diante do mundo, "um *diálogo* argumentativo. (...) só ganha sentido e significado se ela for elaborada num contexto de um diálogo intersubjetivo" (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 textos orais do debate argumentativo" (Idem).

É uma reflexão radical desde a realidade que não é sólida, mas contingente, pois é movimento! Compreendendo que o saber, o conhecimento está atrelado à existência humana, a nossa capacidade de pensar, sentir... a sabedoria é parte de nós, do existir / ser / viver! Sabedoria deveria ser para tornar o mundo melhor...

Observar e absorver, aprender e ensinar, a busca de tornar o mundo um lugar melhor para se viver / conviver, num coletivo, um individual que só é por ser coletivo. Pois, compreendemos que "parte da convicção de que **o conhecimento não se constrói no *cogito* individual** (...), mas sim do **diálogo com os outros**, mesmo que aparentemente estejamos a *cogitar* sozinhos no nosso canto" (CASTIANO, 2010, p. 44). Filosofia é um ato coletivo, é um baile...

> Penso em filosofia como se ouvisse música. Os conceitos bailam com o mundo e não têm a pretensão de explicá-lo, apenas tiram-no para a dança. A filosofia é um ritmo, ou melhor, entra no ritmo. Neste caso, o tom é dado pela ancestralidade, os significados pela cultura e a experiência pelo contexto. Educar será, então, um processo contínuo de sensibilização e encantamento. Como poderei ser racista ou admitir o racismo se vejo no Outro a dignidade do mistério que nos unifica?; como poderei ser sexista, se o Outro estabelece comigo uma relação de alteridade que, em si mesma, é ética? O combate ao racismo, ao sexismo, à xenofobia não é uma questão apenas de conhecimento; não se resolve apenas com projetos ou programas estabelecidos pela razão instrumental. É preciso sensibilidade para resolver qualquer questão de atitude. (OLIVEIRA, 2007, p. 258).

Desse modo, pensamos filosofia desde a ancestralidade africana, assim, ela é uma práxis de libertação, de re-conhecimento, respeito e acolhimento, de encantamento. É uma dança do coletivo onde todas as singularidades são valorizadas, uma experiência negro-africana no Brasil, configurando-se como um conceito fundante para a ressignificação da cultura africana em nosso país.

ANCESTRALIDADE DESREGRADA

Quando os povos africanos chegaram ao Brasil, trazidos escravizados, encontraram-se diante de outra realidade, outra(s) cultura(s), num contexto de negação, negativização e violência contra suas culturas de origem, contra suas próprias existências. Violências delineadas por uma sociedade perpassada por um capitalismo selvagem, racionalista, racista,

fragmentário, fragmentado... Como modo de sobrevivência, de suas culturas e de suas próprias vidas que estavam prestes a perderem todo o encantamento pelo viver, esses povos ressignificação suas existências, re-existindo, empreenderam diversas recriações, resistências diversas para sobreviverem a esse novo/outro mundo desencantado, modos de sobreviverem à saudade de suas próprias vidas, entretanto, essa "saudade eivada de dor e lembranças de um território de origem motivou a rememoração e a ressemantização de mitos e contos da África, e motivou a emersão de formas variadas de expressão da experiência africana em outros territórios" (OLIVEIRA, 2007, p. 172), ela não paralisou, ao contrário, criou novos / outros modos de re-existências, pois "os "negreiros", além de uma viagem de dor e tortura, foi também uma usina de produção de signos e criatividade. (...) Nestas embarcações a saudade tornava-se já um elemento de reapropriação de uma cultura (experiência) que à força era arrancada dos africanos" (Ibidem). Essa saudade potencializava o poder de criação, de re-criação desses povos, poder que perpassa o tempo...

Uma dessas criações fora o candomblé, que surge como uma alternativa religiosa, política, ética, social no seio daqueles povos (MACHADO; MATOS, 2016), tendo o conceito de ancestralidade como fundante. Inicialmente, esse conceito, essa categoria aparecia como nativa, sobretudo, no espaço dos povos de santo, na capoeira, no samba de roda, no maracatu... (OLIVEIRA, 2007a) era uma categoria explicativa do pensar / fazer dos povos de santo, assim, fora considerada o "princípio fundamental de organização dos cultos de candomblé" (Ibidem, p. 128) e o princípio que "arregimenta todos os princípios e valores caros aos povos-de-santo na "dinâmica civilizatória africana"" (Ibidem, p. 205), dessa forma regia todos os ritos, assim como as relações sociais no espaço interno e externo ao culto, normatizando e legitimando as relações, não sendo mais "como no início do século XX, uma relação de parentesco consanguíneo, mas o principal elemento da cosmovisão africana no Brasil" (Ibidem).

Posteriormente, passa a ser "um termo em disputa. (...) nos movimentos negros organizados, nas religiões de matrizes africana, na academia e até mesmo nas políticas de governo" (Idem, 2007, p. 245). Ou seja, como signo de resistência dos/as negros/as brasileiros/as, ela não mais "se restringe à esfera religiosa e às fronteiras sociais do candomblé" (OLIVEIRA, 2007a, p. 205). Passa a ser uma categoria analítica, sua densidade é levada para outros espaços, é compreendida dentro de um contexto político, de resistência social, assim, ela passa a ser desenvolvida no campo da filosofia (OLIVEIRA, 2007, 2007a, 2006; MACHADO, 2014; MACHADO; MATOS, 2016) por meio de um diálogo crítico e

criativo, para além das relações consanguíneas, das relações simbólicas existente nos terreiros de candomblé.

Desse modo, "a ancestralidade funciona também como uma "bandeira de luta", uma vez que ela fornece elementos para a afirmação (também criação e invenção) da identidade dos negros de todo o país" (OLIVEIRA, 2007, p. 128), ganha potência e passa a explicar um maior número de atividades ritualísticas, além de políticas e culturais e fora "alçada à categoria de princípio organizador" (Idem, p. 96) de uma cosmovisão africana, ou seja, saiu da dimensão apenas religiosa para também agir na militância. A ancestralidade, então, irá protagonizar a "construção da identidade do negro no Brasil", encontrar-se-á na encruzilhada "entre uma perspectiva acadêmica e militante". A ancestralidade passa a ser uma filosofia de práxis e resistência de povos africanos em terras brasileiras.

É conceito/categoria, epistemologia política da tradição negra africana, que contempla as tradições africanas re-criadas no Brasil, trazendo densidade política e epistemológica para esses povos. É cuidado, responsabilidade, é o jeito Oxum – Mãe de cuidar, cuida-se porque ama, reconhecendo que a existência individual não é única, mas relação, pois vivemos em teia, somos uma grande teia, esta é subjetividade, o desenho do mundo, é cultura, "é um círculo e tem linhas que interligam e sustentam o círculo. Na teia-de-aranha isso é o visível. Nos outros círculos as teias são invisíveis. Invisíveis como as teias da cultura que sustentam e dão forma ao círculo do mundo" (OLIVEIRA, 2007, p. 82).

Ancestralidade é a regra (desregrada) que tem como efeito o encantamento. Assim, a filosofia da ancestralidade encanta, possibilitando a criação de mundos encantados... recriação para potencializar a existência no mundo. A filosofia da ancestralidade dá origem à filosofia do encantamento.

MUNDOS ENCANTADOS

O encantamento é efeito da ancestralidade, esta não tem regras, pois é potência para o existir, não está presa a imposições, está atrelada às existências diversas, faz e desfaz-se continuamente, potencializa, cria possibilidades, as re-cria quando necessário. Desse modo, ao compreender essa regra desregrada que é a ancestralidade é possível compreender a filosofia do encantamento.

Sabemos que no seio dos terreiros das religiões de matriz africana o encantamento é uma experiência efetiva e afetiva, dá-se na sua relação com o entorno, no cuidado de si para

potencializar sua força vital, sua energia, seu axé... assim, aumentar ou diminuir essa força dependerá da capacidade de encantar-se e encantar outros/as. Daí que essa filosofia resulta da filosofia da ancestralidade, pois à medida que eu compreendo essa regra desregrada, eu compreendo seus efeitos que se dá no encantamento oriundo da transformação, das interpretações e ações no mundo. Encantar-se é agir com ética, com cuidado, com responsabilidade e desejo por outros mundos melhores.

Desse modo, esse encantamento como ação da ancestralidade, não é aleatório e sem fundamento, não se dá do nada e nem para o nada, tem propósito. Prima pela ética, pelo desejo do/a Outro/a, partindo do desejo do eu mesmo, onde esse eu me reconhece em contato com o diverso, inclusive os diversos eus. É uma experiência radical, crítica e transformadora, pois nos impele à mudança de nossos atos, no intuito de buscarmos mundos melhores numa relação direta e contínua conosco, com a natureza, com a sociedade, com o coletivo, numa relação com nosso eu mais profundo, eu social, eu vivente (MACHADO, 2014).

Daí que esse encantamento nos impulsiona a questionar continuamente nossas ações políticas, sociais, nossas ações éticas e do cuidado de si, do/a outro/a, inclusive da própria natureza. É na relação que somos, que existimos! O encantamento oriundo da ancestralidade é um ato de compreender, com-preeender o/a outro/a e a si mesmo, pois a compreensão leva ao afeto, ao conhecimento... 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 ocupada dos significantes dos significados: a filosofia" (Idem). Adentra nas entranhas do existir, do sentir e assim causa vertigem, pois, ao mesmo tempo em que produz é produzido pela vertigem (Idem), pelo espanto e angústia causadas pela efemeridade da vida, posto que na cosmovisão africana mais vale o existir intensamente do que viver pelo viver, por isso nos encantamos e assim criamos diversos mundos para sobrevivermos às náuseas causadas pelo viver sem "previsão e controle", pois

> o mundo que vemos são os olhos que veem (...) e, a pele a 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... (Idem, p. 196).

Existir é 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

sem começo e sem fim, é um circulo aberto para o infinito, o diverso. Existir como vertigem tem a ética como fundamento principal, pois "a ética como relação fundamental de alteridade, tem sua fonte de vertigem – por isso seu critério é o Outro" (idem, p. 197), o/a outro/a nos leva ao conhecimento de si mesmo enquanto o conhecemos, nos põe frente aos nossos medos, anseios, segredos...

É um conceito de práxis que otimiza nossa criticidade e impele à busca constante do discurso aliado à prática. Responsabilidade, criticidade, representatividade, empoderamento, inclusão! Não apenas um conceito, é mais! É uma experiência, é estético, é pré-racional, oferecendo possibilidades de ser racionalizado, assim, está na ordem da complexidade do real. Encantar-se é ter atitude diante da vida! É potencializar o viver! E é desse encantamento, dessa atitude diante da vida que nasce a filosofia africana, que chamamos aqui de filosofia africano-brasileira.

IN-CONCLUSÕES - FILOSOFIA AFRICANO-BRASILEIRA: FILOSOFIA DA ANCESTRALIDADE E DO ENCANTAMENTO

Pensar desde a cultura africana é construir nossos pensamentos, nossas epistemologias tendo a ancestralidade como o chão que nos sustenta. Ancestralidade crivada de encantamento, pois este é o fundamento e o não-fundamento, é a condição para que o acontecimento se concretize. A ancestralidade é quem dá a base, é quem sustenta, é o sentido da existência, da cosmovisão africana, ela é a forma e o encantamento é o seu conteúdo. Assim, desse encantamento nasce a Filosofia Africana, uma filosofia tradicional que traz novidades, posto que aprender as novidades dos antigos é sempre uma sabedoria atualizada, é filosofia que se abre para todas as possibilidades, é filosofia do sentido, da alteridade, da diversidade, encara a diferença como atitude, como uma ética de sentidos. Filosofia que cria e encanta mundos, ressignifica e dá sentidos, é desterritorializada e caracteriza-se fundamentalmente por ser uma ética implicada no cuidado de si e do/a outro/a, por ser uma filosofia da alteridade, do desejo e respeito pelo/a Outro/a.

É uma filosofia africana compreendida como filosofia africano-brasileira, pois não temos o interesse de discorrer apenas sobre uma historiografia da filosofia africana, apresentando seus autores, suas correntes, as escolas de pensamentos de vários países daquele continente, suas obras sobre o tema, como se estivéssemos estudando algo alheio, "de fora". Nosso interesse é dialogar, mas uma conversa (com-versa) rente a pele, íntima, próxima da

realidade africana, negro-africana como nossa realidade latino-americana, desde o Brasil. Em um diálogo desde nossa ancestralidade, nosso ser africano/a fruto da diáspora, reconhecendo suas influências em nosso estar no mundo. Assim, deseja-se um diálogo próximo entre a filosofia latino-americana da libertação e o pensamento africano com suas várias vertentes, inclusive o não acadêmico, pois os saberes tradicionais são fundantes nessa construção, tanto para as diversas epistemologias africanas como para as filosofias da ancestralidade e do encantamento, assim como para a cosmovisão africana. Diálogo reconhecendo nossas experiências ancestrais oriundas de uma história resultante dos processos diaspóricos fruto da escravização. Por essa razão, o encantamento é radical, tenso, pois provoca reflexões críticas contínuas exigindo pensamento e práticas criativas para melhorar nossa realidade, sem separar ética de estética, nem política de cultura. Desse modo, a ancestralidade e o encantamento são frutos de uma geopolítica e uma geocultura, que no encontro no solo da estética possibilita compreensões, sínteses, tanto na perspectiva cultural quanto política.

A filosofia do encantamento é uma produção enraizada, própria, não se apresentando como uma mimese de pensamentos de outros continentes, em especial, o europeu, ao contrário, é uma filosofia em diálogo direto, próximo com o continente africano, posto nossa relação carnal, espiritual, rente a pele, ao respirar, em virtude dessa ancestralidade que perpassa nosso existir, nosso pertencimento.

Assim, essa filosofia africano-brasileira é nosso modo próprio de produzir mundos, encantar. Sem mimese, cópias ou pensamentos sem reflexões críticas e distantes de nosso ser no mundo, desde nossas experiências, nosso solo.

A filosofia africano-brasileira é nosso diálogo encantado perpassado pela nossa relação ancestral com o continente que fez o Brasil ser o que é... com essa riqueza cultural diversa... com as curvas próprias da beleza de um existir que transforma dor em poesia e movimentos de inclusão em respeito à vida!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MACHADO, Adilbênia Freire; MATOS, Patrícia Pereira de. Ancestralidade Africana – um modo de ser, estar e cuidar: uma aprendiz e uma iniciada. In: SILVEIRA, Ronie Alexsandro Teles da; LOPES, Marcos Carvalho (Orgs). **A religiosidade brasileira e a filosofia.** Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2016.

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, 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, 2014.

OLIVEIRA, David Eduardo de. **Filosofia da ancestralidade**: **corpo e mito na filosofia da educação brasileira.** Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.

OLIVEIRA, David Eduardo de. A**ncestralidade na Encruzilhada.** Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007a.

MATERIAIS DIDÁTICOS E ENSINO DAS RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA EM JUAZEIRO - 2003 a 2014

Francisca Alice de Souza Gonçalves[1]
Maria Telvira da Conceição[2]

RESUMO

O trabalho em desenvolvimento busca analisar qual o papel dos materiais didáticos na produção de um discurso religioso sobre os afro-brasileiros, a partir da concepção acerca das religiões de matriz africana que embasa os materiais didáticos utilizados no ensino religioso na Educação Básica. Para isso, busca-se examinar os materiais didáticos que auxiliaram no ensino das religiões afro-brasileiras utilizados no município de Juazeiro do Norte, Ceará, no período de 2003 a 2014. Pretende-se com isso compreender a proposta didática abordadas no ensino dessas religiões e o papel desses materiais didáticos na produção de um discurso religioso sobre os afro-brasileiros. Tendo como fundamentos teóricos algumas análises de estudos sobre os materiais didáticos e ensino religioso nas escolas, para pensar a discussão a respeito dos materiais que auxiliam o ensino das religiões afro brasileira. Será feito um diálogo com diversos autores, entre eles, Alain Choppin (2004), Emilia Ferreiro (2008), Muniz Sodré (2005) e Sergio Luis Nascimento (2012). A pesquisa tem como fontes principais os materiais didáticos e outros materiais que subsidiaram o ensino afro no processo de implementações do ensino afro-brasileiro no período em questão.

Palavras-chave: Materiais didáticos. Ensino. Religiões Afro-brasileiras.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa pretende fazer uma analise a respeito dos materiais de didáticos que auxiliam no ensino das religiões afro brasileira em Juazeiro do Norte, com a intenção de compreender como vem sendo subsidiado esse ensino, e em que medida a escola está apta a trabalhar e respeitar as diversas religiões existentes.

Tomaremos os materiais didáticos que subsidia o ensino das religiões afro brasileira como fonte principal das investigações. Pretendemos investigar a escrita didática no contexto das implementações do ensino das religiões afro-brasileira, identificando como essas manifestações religiosas aparecem e vem sendo trabalhadas nas escolas de ensino fundamental. Tomaremos como fontes de investigação livros, revista e apostilas que foram disponibilizados por algumas escolas de Juazeiro, para esta finalidade.

Com essa perspectiva, partimos do pressuposto que a literatura didática deve ser compreendida levando em conta suas funções, como chama atenção Choppin

(2004). Segundo ele essas funções podem variar de acordo com o ambiente sociocultural, a época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as configurações de utilização. E são:

> 1. *Função referencial*, também chamada de curricular ou programática, desde que existam programas de ensino: o livro didático é então apenas a fiel tradução do programa ou, quando se exerce o livre jogo da concorrência, uma de suas possíveis interpretações. Mas, em todo o caso, ele constitui o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações.
> 2. *Função instrumental*: o livro didático põe em prática métodos de aprendizagem, propõe exercícios ou atividades que, segundo o contexto, visam a facilitar a memorização dos conhecimentos, favorecer a aquisição de competências disciplinares ou transversais, a apropriação de habilidades, de métodos de análise ou de resolução de problemas, etc.
> 3. *Função ideológica e cultural*: é a função mais antiga. A partir do século XIX, com a constituição dos estados nacionais e com o desenvolvimento, nesse contexto, dos principais sistemas educativos, o livro didático se afirmou como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes. Instrumento privilegiado de construção de identidade, geralmente ele é reconhecido, assim como a moeda e a bandeira, como um símbolo da soberania nacional e, nesse sentido, assume um importante papel político. Essa função, que tende a aculturar — e, em certos casos, a doutrinar — as jovens gerações, pode se exercer de maneira explícita, até mesmo sistemática e ostensiva, ou, ainda, de maneira dissimulada, sub-reptícia, implícita, mas não menos eficaz.
> 4. *Função documental*: acredita-se que o livro didático pode fornecer, sem que sua leitura seja dirigida, um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno. Essa função surgiu muito recentemente na literatura escolar e não é universal: só é encontrada — afirmação que pode ser feita com muitas reservas — em ambientes pedagógicos que privilegiam a iniciativa pessoal da criança e visam a favorecer sua autonomia; supõe, também, um nível de formação elevado dos professores. (Choppin 2004, p. 553).

Quanto o ensino religioso como campo de diálogo, trabalhamos nessa pesquisa, a sua condição de objeto legislacional. Como objeto constitucional o artigo 210 da constituição da Republica Federativa do Brasil, assim como o artigo 33 da LDB da lei 9394/96, constituem a base legal.

> Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.
> § 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.
> § 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso. (LDB. 2010, p. 27)

De acordo com Pregnolatto (2006) os livros didáticos, no campo da História

da Educação, tem sido objeto de investigações para estudiosos em varias partes do mundo, uma vez que é notável o fato de que nos últimos trinta anos um grande número de historiadores, motivados pelo interesse que diversas populações possuem de preservar sua cultura, vem dedicando-se a realização de pesquisas voltadas para a pluralidade cultural.

Além disso, tal estudo apresenta-se como possuindo grande relevância no âmbito da comunidade acadêmica e social, pois é necessária a consciência dos nossos futuros professores que poderá vi a serem os escritores desses materiais e ate diretores e coordenadores educacionais das redes públicas de ensino, queiram indicar as obras mais adequadas ao projeto pedagógico das escolas, no Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) [1].

Como fontes serão utilizadas livros, apostilhas e revistas que compõe os materiais didáticos utilizados no período da pesquisa sediados pelos professores das escolas municipais de Juazeiro do Norte, entre elas a escola Maria Pedrina localizada no bairro do horto, como: O livro Coleção Cortinas do Saber; Jornal Pedagógico para o Ensino Religioso "Otrenscedente", dos anos 2014 e 2015; Parâmetros Curriculares Nacionais; Apostila.

1. A CENTRALIDADE DOS MATERIAIS DIDÁTICOS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

O material didático é todo material usado de maneira sistemática e metódica no processo de ensino e aprendizagem. Entre ele está o livro que aparece como uma ferramenta fundamental no processo de aprendizagem.

Onde o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FMDE) é o responsável pela execução do Programa Nacional do Livro de Didático do Ministério da Educação no Brasil.

Segundo Bittencourt, é preciso destacar que:

> [...] Os materiais didáticos, é preciso destacar, são objetos culturais elaborados, fabricados, distribuídos e consumidos por diferentes sujeitos – educadores com autores intelectuais, editores, gráficos, ilustradores, técnicos diversos em suas especialidades artísticas e domínios tecnológicos, empresários, funcionários governamentais ou de instituições particulares, agentes culturais, além dos próprios alunos e professores. (Bittencourt, 2006,

[1] Autarquia federal criada pela Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e alterada pelo Decreto–Lei nº 872, de 15 de setembro de 1969, é responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC).

p. 4).

Segundo a professora Tânia Braga Garcia[2] como artefatos incorporados ao trabalho escolar, os materiais didáticos contribuem para estabelecer algumas das condições em que o ensino e a aprendizagem se realizam e, neste sentido, eles têm uma grande importância e podem cumprir funções especificas, dependendo das suas características e das formas pelas quais eles participam da produção das aulas. Podem-se dizer, de forma geral, que eles se constituem em uma das mediações entre professor, alunos e o conhecimento a ser ensinado e aprendido. Se forem assim entendidos, não é difícil compreender que um dos elementos fundamentais da relação que estabelecemos com eles está na intencionalidade que guia a escolha e a utilização dos materiais didáticos, em diferentes situações e com diferentes finalidades.

Para Ferreiro "A escrita lhes apresenta desafios intelectuais, problemas que terão que resolver precisamente para chegar a entender quais são as regras de construção internais do sistema" (2008 p.32-34). Ao mencionar os materiais ela distinguiu três tipos de materiais que auxiliam na alfabetização e facilitação da produção de materiais: a) materiais dirigidos aos professores como um modo de veicular uma proposta pedagógica e de fazer-lhes chegar informação atualizada que os ajudem a pensar criticamente sua própria prática profissional; b) Materiais para ler - (...) qualquer tipo de material que contenha escrita. (c) Materiais para alfabetizar.

2. A QUESTÃO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA E NO CONTEXTO DAS RELAÇÕES ENSINO E RELIGIÃO

Juazeiro do Norte, localizada do sul do Estado do Ceará, recebe todo ano milhares de pessoas em peregrinação de toda parte do Nordeste, para pagar suas promessas e em devoção ao padre Cícero. Segundo Reginaldo Ferreira Domingos (2009) a cidade vive em função desse papel místico-religioso, com artesanato de santos feitos em cerâmica, madeira e tecidos. Nesse ambiente, o candomblé acaba por ser pouco referendado como manifestação de um número expressivo de seguidores.

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

[2] Tânia Braga Garcia, professora da Universidade Federal do Paraná (UFPR).
Coordenadora do Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas da UFPR.
Entrevista ao portal do professor do ministério da educação-2011

Estado laico, significando assim dizer que não deveria ter uma religião oficial, mas sim o dever de garantir o respeito e liberdade religiosa.

Em 2003 no Brasil entra em vigor a Lei Nº. 10.639/03, alterando a LDB Nº. 9.394/96, tornando obrigatório o ensino da historia e cultura africana e afro-brasileira em todo o currículo da educação básica, trazendo um grande desafio para a escola e seus educadores.

Segundo Rubia Caroline Janz (2014):

> Ao pensarmos na aplicabilidade da lei e, por consequência, na inserção de temas relacionados à cultura e história afro-brasileira e africana no ensino de história, consideramos que os livros didáticos são um objeto riquíssimo para tentar analisar se de fato a lei já conseguiu efetivar, da maneira desejada, as mudanças a que se propõe. Isso porque entendemos que eles têm um papel fundamental na formação de identidades e na construção de representações acerca do outro, além de ser uma ferramenta muito importante e praticamente indispensável a professores e alunos no ensino da História.

O livro de didático e os demais materiais são de suma importância para o ensino e aprendizagem dos alunos, pois servem de ponte entre ambos, sendo um precioso recurso para o acesso à cultura e desenvolvimento da educação e construção critica dos educandos, sendo um instrumento de apoio ao professor e na formação dos alunos.

As escolas hoje possuem diversas maneiras de auxiliar o ensino, no entanto a educação encontra muitos desafios e obstáculos, onde uma das grandes limitações enfrentada é o multiculturalismo, como trabalhar com as vastas culturas existentes em sala, como abrir espaço para presença das religiões de matriz africana no país onde as operações ideológicas seguem um padrão eurocêntrico. Nesse sentido Nascimento faz as seguintes observações:

> As mudanças observadas resultaram, por exemplo, na presença de religiões de matriz africana, de mães de santo, de contos fazendo referência aos Orixás. Esse fato é muito significativo para os anseios e desejos dos movimentos negros e de pesquisadores que há muito tempo refletem as desigualdades raciais no Brasil e a ausência de personagens negros nos livros didáticos. Essas mudanças são importantes e significativas e respondem às lutas e reivindicações de outrora e atuais. Os livros Didáticos do final da década 1990 e início da década seguinte dão espaços em suas páginas às religiões de matriz africana, modificaram seu discurso racista. No entanto, a análise qualitativa e quantitativa aponta que as modificações nas estruturas simbólicas das publicações foram limitadas. Dentro das unidades de leitura dos livros didáticos analisados, prevalecem enquanto legítimos, os discursos cristãos, tendo mais representatividade e espaços de conexão entre as temáticas abordadas e a realidade do seu público leitor: os brancos. A análise captou uma preocupação em abrir espaço para a presença das religiões de

> matriz africana. Mas estabeleceu esse espaço como o único do negro e os espaços hegemônicos, das religiões cristãs, como exclusivo para brancos. Interpretamos que tais formatos atuam na correlação entre o modo de operação ideológica da unificação, construção de uma identidade coletiva tendencialmente cristã, branca e europeia, que seria a superior e desejável, complementar ao modo de operação ideológica da fragmentação, a segmentação em relação às religiões de matrizes africanas, negras, construídas discursivamente como o "outro". (Nascimento, 2009, p. 158).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tudo que foi visto podemos analisar que o ensino e a religiões afro encontram muitas barreiras no contexto escolar, por mais que tente mostrar que o ensino tem um espaço, ainda se encontra reduzido, onde se sobrepõem nesse ambiente escolar a religiosidade pessoal do individuo que gere a instituição ou o espaço de ministração da aula.

A escola tem o papel de formar cidadãos críticos e aptos a pensar, dar aos alunos os ensinamentos de que eles necessitam, bem como suportes necessários nessa educação. No entanto o ensino religioso é usado por professores para propagar muitas vezes a própria fé, e não para refletir sobre a diversidade e manifestações culturais que existem. Os livros didáticos que auxilia este ensino são escassos e muitas vezes tenta unificar todas as religiões em uma só, onde os ensinos das religiões africanas são praticamente ignorados. Para tanto pretendemos analisaremos esses materiais, para sabermos o que esta sendo cobrado sobre a temática da cultura afro-brasileira, que visões e intenções esses materiais traz quando entram no contexto do afrodescendente.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe M. F. **Ensino de História fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL, **Congresso Nacional. Lei n. 9475, de 22 julho de 1997**. Brasília, 1997.

CECCHETTI, Elcio. **Diversidade Religiosa e Currículo Escolar: presenças, ausências e desafios**. São Paulo, 2011.

BRASIL, **Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: SECAD; SEPPIR, jun. 2009.

BRASIL**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana**. Brasília:

SECAD/ME, 2004.

CHOPPIN, A. **Historia dos livros e edições didáticas: sobre o estado da arte**, 2004.

DOMINGOS, R. F.; DA SILVA, Joselina. **As Religiões Afro-Brasileiras na Voz das Mulheres Lideranças em Juazeiro do Norte**. Tempo da Ciência (UNIOESTE), v. 16, p. 1-208, 2009.

Entrevista da professora Tânia Braga Garcia ao portal do professor do ministério da educação. Disponível em <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/noticias.html?idEdicao=59&idCategoria=8 >. Acesso em: 10 agostos. 2015.

FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras**. São Paulo. Cortez Editora. 14 ª edição. 2007.

JANZ, R. C.. **Dez anos da lei 10.639/03: o que mudou nos livros didáticos de História? ? Uma proposta de análise.** SC, 2014, Florianópolis.

NASCIMENTO, Sergio Luis do. **Relações Raciais em Livros Didáticos de Ensino Religioso do Ensino Fundamental**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009.

OLIVEIRA, Amurabi. **A Vez das Religiões Afro-Brasileiras no Ensino Religioso? As possibilidades e limites abertos pela Lei nº 10.639/**.

PREGNOLATTO, Felipe Pascuet. **A Cultura Material na Didática da História**. São Paulo, 2006.

Presidência da República. Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República. **Diversidade religiosa e direitos humanos**. 2004.

SILVA, Vitória Rodrigues. **Concepções de História e de Ensino em Manuais para O Ensino Médio Brasileiro, Argentinos e Mexicanos**. 2006.

JÁ OUVIU FALAR DE ORIXÁS NA UNIVERSIDADE? AS CONTRIBUIÇÕES DO CANDOMBLÉ PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Belijane Marques Feitosa
Abraão Vitoriano de Sousa

RESUMO

O objetivo deste trabalho é apresentar elementos que possam identificar os terreiros de Candomblé como espaço educativo e de discussão das relações étnico-raciais. O trabalho se desenvolveu com a disciplina "Educação etnicorracial e diversidade" do curso de Pedagogia da UFCG/CFP e da disciplina "Cultura afro-brasileira e indígena" do curso de Pedagogia da FASP/ISEC. Foi visitado o Ilê Axé Runtó Rumboci, terreiro de Candomblé situado em Cajazeiras/PB. Observamos a importância e o significado desta atividade, na perspectiva de construir uma outra representação sobre o Candomblé enquanto religião, o que pode vir a contribuir na construção e formação de identidades e de representações e sentidos que perpassam o comportamento dos indivíduos. Assim, o Curso de Pedagogia e o Ilê Axé Runtó Rumboci podem vir a ser espaços de construção de respeito, diversidade de crenças, e de convivência com o diferente, preservando a história dos nossos ancestrais, minimizando preconceitos e destacando o modo de ser e fazer no Candomblé através dos seus ritos, cantigas, itíns, orikis, preceitos, celebrações, dialetos.

Palavras-chave: Candomblé. Educação. Formação Docente.

A INTOLERÂNCIA NO ENSINO RELIGIOSO BRASILEIRO: MARGINALIZAÇÃO E REPÚDIO ÀS RELIGIÕES DE MATRIZES AFRICANAS

Brennda Martinelli Pinho Silva[1]
Isaura Caroline Abrantes Silva[2]
Lêvy Monteiro Teles[3]
Larissa Maria Linard Ramalho[4]

INTRODUÇÃO

A deslegitimação das religiões brasileiras de matrizes africanas é um problema recorrente há séculos, a qual apresenta os traços e os resquícios da desvalorização e discriminação da cultura negra. Esse processo é decorrente de construções históricas e culturais enraizadas em estigmas marginalizantes, baseados numa cultura de valorização apenas de aspectos eurocêntricos, que atravessa diversas formas de expressão da cultura afro-brasileira, dentre elas o ensino religioso nas escolas. Nesse sentido, esse problema apresenta-se também as instituições escolares de ensino fundamental, quando essas marginalizam e/ou suprimem o estudo da religiosidade de matriz africana e suas manifestações afro-brasileiras, de maneira a afetar não somente a população negra, mas também a difusão dessa tradição.

Este trabalho, a partir da discussão sobre intolerância religiosa e das práticas educacionais no ensino religioso no nível fundamental, objetiva discorrer sobre como esses aspectos teórico-metodológicos se dispõem a contemplar as religiões afro-brasileiras. Para tanto, foi analisado espaço histórico-temporal sobre a marginalização dessa cultura religiosa no Brasil e suas fundamentações socioculturais até o seu reconhecimento enquanto religiões, a fim de compreender como essas construções estruturam as atividades desenvolvidas nas escolas acerca do ensino das diversas manifestações da religiosidade afro-brasileira e suas implicações nas relações sociais. Além disso, tópicos também discorrerão sobre os parâmetros que norteiam a atividade dos professores nas escolas na transmissão da religiosidade de matriz africana na disciplina de ensino religioso.

[1] Brennda Martinelli Pinho Silva, graduação em andamento em Psicologia, Centro Universitário Doutor Leão Sampaio, brenndamartinelli@live.com, Crato, Ceará, Brasil.
[2] Isaura Caroline Abrantes Silva, graduação em andamento em Psicologia, Centro Universitário Doutor Leão Sampaio, icarolineabrantes@hotmail.com, Ceará, Brasil.
[3] Levy Monteiro Teles, graduação em andamento em Direito, Faculdade Paraíso, levymteles@outlook.com, Ceará, Brasil.
[4] Larissa Maria Linard Ramalho, docente, especialista em Especialista em Prática Docente do Ensino Superior, Centro Universitário Doutor Leão Sampaio larissalinard@hotmail.com, Ceará, Brasil.

Para o desenvolvimento dos objetivos desse trabalho, a metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa abordada a partir de uma revisão bibliográfica. Segundo Oliveira (2010, p. 37) a conceituação de pesquisa qualitativa se dá como "um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação." Nesse sentido, ainda conforme as contribuições da autora, a pesquisa qualitativa implica analisar as obras condizentes com a temática abordada e a análise dos dados precisa ser exporta de forma descritiva.

Enquanto metodologia de abordagem da pesquisa qualitativa, a revisão bibliográfica, segundo Gil (2010), é desenvolvida a partir de uma análise dos materiais já publicados sobre o assunto pesquisado, incluindo desde trabalhos impressos e outros tipos de fontes audiovisuais, até produções disponibilizadas na internet. O autor ainda afirma que essa metodologia apresenta como principal vantagem o "fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente" (p. 30). Consonante, Marconi e Lakatos (2003) concluem que a pesquisa bibliográfica, por possibilitar o contato com uma diversa quantidade de produções, garante ao pesquisador um exame mais apurado sobre o tema, sob um novo enfoque e uma diferente abordagem, desembocando em novas conclusões, não sendo assim, "mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto" (p. 183).

A busca das fontes deste trabalho se deu a partir das bases de dados: CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior), BVS (Biblioteca Virtual em Saúde) e SCIELO (*Scientific Eletronic Library Online*). Os descritores utilizados foram: "intolerância religiosa" que apresentou 167 resultados na CAPES, 431 na SCIELO e na BVS um total de 6; "ensino religioso" que contou com 167 resultados na CAPES, 1.350 na SCIELO e 26 na BVS; "religiões afro-brasileiras" que resultou em 50, 424 e 16 trabalhos respectivamente na ordem das já bases citadas. Os critérios de exclusão consistiram na não adequação ao tema da pesquisa, ou seja, pesquisas das ciências biológicas, estudos epidemiológicos, trabalhos que trataram das religiões brasileiras de matrizes africanas e do ensino religioso, mas que não dialogavam entre si e produções acerca da intolerância religiosa que não se relacionava com os outros dois eixos deste trabalho, foram descartados.

Assim, perceber a forma com a qual o sistema de educação fundamental principalmente na disciplina de ensino religioso contempla os estudos sobre as religiões

brasileiras de matrizes africanas, apresenta-se como a relevância social desse trabalho, uma vez que a partir desta é possível pensar a aplicação de políticas educacionais que abarquem um dos principais fatores históricos e sociais que formaram e ainda formam a identidade cultural brasileira. Enquanto importância acadêmica justifica-se esse trabalho na compreensão dos fatores sociais excludentes e que marginalizam uma parcela da população estigmatizada, que muitas vezes não encontra suas demandas representadas nos trabalhos e produções científicas. Pensar as relevâncias pessoais implica necessariamente compreender que, mesmo que a temática discorra sobre processos educacionais e que sob uma visão reducionista esta estaria ligada apenas a relação professor-aluno, a Psicologia e o Direito encontram-se intimamente ligados também com o tema, uma vez que as práticas dos profissionais dessas áreas possuem um compromisso ético-político com os sujeitos dotados de direitos e capazes de emancipação social a parir da garantia de expressar livremente suas crenças e atividades religiosas e que a religiosidade participa da dinâmica subjetiva dos indivíduos a partir de uma relação dialética com a realidade.

RELIGIÕES DE MATRIZES AFRICANAS: MARGINALIZAÇÃO HISTÓRICA

Em uma perspectiva histórica os portugueses e africanos no Brasil advinham de culturas e costumes completamente distintos, mas o marco da chegada e o seu desenvolver deu-se de forma intrinsecamente diferente para os grupos envolvidos. Por um lado, os portugueses que chegaram ao território brasileiro deixaram fisicamente a sua terra natal, contudo, transportaram-na culturalmente ao novo território que estavam habitando e fizeram-na de uma extensão do seu próprio território. Na outra vertente, é notável que houve uma conotação distinta, visto que, ao contrário dos portugueses que buscavam riquezas, os africanos serviram sob um regime bárbaro a fim de garantir aqueles suas tão almejadas riquezas e foram obrigados a viver em total subordinação aos costumes de um outro povo (VASCONCELOS, 2005).

Nesse sentido, segundo Brito (2011, p. 11) os escravos além de trazidos com sua força de trabalho, usada arbitraria e compulsoriamente no desenvolvimento das diversas atividades no Brasil "trouxeram também suas culturas e, principalmente, suas religiosidades, base, na maioria das vezes, para as suas manifestações culturais." Contudo, considerando a subordinação aos costumes portugueses imposta na época do Brasil Colônia, as religiões de

matrizes africanas possuíram um árduo caminho em busca de reconhecimento de direitos perante o Estado desde esse período até os dias atuais. Souza (2002, p. 128) complementa

> Ao serem arrancados de seus lugares de origem e escravizados, ao deixarem de pertencer a um grupo social no qual construíam suas identidades, ao viverem experiências de grande potencial traumático, tanto físico como psicológico, ao transporem a grande água e terem que se dobrar ao jugo dos senhores americanos, os africanos eram compelidos a se integrarem, de uma forma ou de outra, às terras às quais chegavam.

Corroborando pra isso, durante a colonização brasileira até a instituição do Brasil República, a manutenção das relações entre o domínio da Igreja Católica e o poder do Estado garantiu que esta se estabelecesse como religião oficial nos anos compreendidos entre este intervalo. Segundo Campos e Rubert (2014), o próprio código legislativo que vigorava no ano de 1830 punia toda e qualquer manifestação de atividade religiosa que não fosse a católica, ou seja, o exercício de uma religião era proibido se esta não fosse a oficial e, ainda diretamente, negros, escravos ou não, numa tentativa de impor a cultura ocidental e desconstruir suas referências histórico-culturais oriundas da África. Consonante a esse pensamento, Souza (2002, pp. 128-129) aponta que:

> Enquanto algumas atividades exercidas por comunidades negras eram proibidas e perseguidas pela administração senhorial e demonizadas pelo discurso cristão (mesmo que delas participassem também brancos católicos e às vezes até mesmo padres), outras eram em grande parte aceitas pelos agentes da administração colonial, pois adotavam formas ibéricas e católicas, ou que por estes eram assim percebidas.

Entretanto, os escravos ou negros livres conseguiram manter a transmissão das suas expressões religiosas africanas de formas disfarçadas, mantendo até mesmo, as regras relacionadas à definição da religião oficial do país. Nesse sentido, Souza (2002) discorre que, apesar dos esforços dos senhores para romper os laços culturais e familiares dos escravos, na tentativa de dividir para controlar, a religião se apresentou como um fator estruturante da manutenção dos vínculos étnicos dos negros tanto entre si, como com as suas constituições históricas.

Dando continuidade ao apanhado histórico, é no ano da proclamação da República, 1889, que o poder do Estado rompe com o domínio da influência da religião Católica. Nesse sentido, Campos e Rubert (2014, p. 296) analisam que esse foi o marco que inseriu o Brasil em ideários modernos, caracterizados por "novas ideias referentes à moralidade, a ética, entre outras, sendo também a fase histórica em que surge o Estado-Nação com o papel de formador dos sujeitos-cidadão, o qual tem como ação relevante a secularização do espaço religioso".

Dois anos depois, em 1891, o Estado abole formalmente a definição de religião oficial e institui a liberdade de prática de outras crenças religiosas. As reflexões de Campos e Rubert (2014) apontam que essa garantia de livre exercício da religião não se deu de uma forma tão simples. O Estado necessitava ainda organizar as diversas formas de expressão da religiosidade, que destoava, das de matriz cristã, em uma única concepção de religião. Não obstante, os adeptos de religiões não cristãs continuaram sofrendo discriminações, repressão e perseguições tanto do Estado quanto no espaço público. Assim, Brito (2011, p. 13) afirma que:

> Se enquanto manifestações de religiosidade afro-brasileira estas práticas eram perseguidas, quando se transformaram em religião sistematizada a perseguição foi ainda maior, sem falar que o final da escravidão trouxe consigo a política de embranquecimento que pretendia livrar o Brasil de tudo o que fosse relacionado às raízes africanas sendo o candomblé um expoente máximo deste desejo da sociedade hegemônica.

Nesse sentido, as práticas discriminatórias ligadas à intolerância religiosa são perpetuadas. Apesar de atualmente existirem dispositivos constitucionais que garantem de forma mais eficaz a liberdade religiosa, as construções e representações sociais destas religiões ainda são atravessadas pelos problemas históricos aqui citados e ainda estruturam uma hierarquização e marginalização das religiões brasileiras de matrizes africanas sob as que possuem ideologias pautadas no cristianismo.

PARÂMETROS NORTEADORES DAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS NA TRANSMISSÃO DA CULTURA E RELIGIOSIDADE AFRICANA

Enquanto uma marca da sociedade brasileira, o racismo foi construído durante séculos de discriminação e preconceito étnico-racial. Assim, as relações sociais estabelecidas atualmente ainda são compostas por esses estigmas que segregam a sociedade. No entanto, as formas de expressão dessa discriminação encontram-se camufladas sob a ótica de outros discursos. Acerca disso, Gomes (2005) traz a ideia de que ao longo dos séculos no desenvolvimento histórico-político, a sociedade produziu um discurso que reforça ideologicamente a narrativa da igualdade e harmonia étnico-racial entre brancos e negros. Este possibilita que, mesmo em meio a desigualdade nítida racial e toda a violência gerada pelo racismo, a percepção para todos estes problemas sociais tenha seu olhar desviado, tanto por parte da população, quanto do Estado brasileiro e continua impedindo-os de adotarem

medidas que reparem culturalmente todas as atrocidades cometidas desde os tempos da escravidão até os dias atuais.

É perceptível que o racismo corrobora para preconceito contra a população negra, embarreira as políticas de reparações históricas e ainda encontra-se presente principalmente na intolerância contra os cultos afro-brasileiros. Correspondente a isso, Brito (2011, p. 20) afirma que "a intolerância religiosa se apresenta como um dos principais problemas a serem superados na ampla luta contra o racismo na nossa sociedade".

Nesse cenário, Brito (2011) aponta que se faz necessário que esta realidade seja transformada e que um dos principais ambientes que podem ser fomentadores dessa mudança é a escola. Aqui, a escola teria um papel central nesse processo. A transmissão de conhecimentos desse espaço é o principal instrumento para a difusão de ideias que vão de encontro às práticas racistas e discriminatórias presentes na nossa sociedade.

Assim, a escola precisa adotar uma posição a desenvolver o pensamento crítico e uma postura construtiva a fim de formar cidadãos que possam ser agentes de transformação da realidade social. Para tanto, a lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. A disposição desses conteúdos é feita principalmente nas disciplinas curriculares de ensino religioso regulamentadas pela lei 9.475 de 22 de julho de 1997, que garante constituir a formação básica do cidadão e assegura o respeito à diversidade religiosa. Nesse sentido, a lei 10.639/2003 afirma que:

> A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários (BRASIL, 2003).

Nesse sentido, a transmissão da cultura e religiosidade africana através da garantia da lei 10.639/2003 possibilita a desconstrução da ideologia racista, numa tentativa de superar o eurocentrismo, reestruturar as relações atravessadas pelas características étnico-raciais e desalienar a atividade pedagógica desenvolvida por professores. Esse parâmetro educacional afirma ainda que colocar em prática esses apontamentos significa implicar também a experiência vivida pelos negros durante séculos de discriminação e a partir disso, compreender como tal constitui as desigualdades socioeconômicas e políticas (BRASIL, 2003).

Contudo, segundo Brito (2011) as escolas terminam por reproduzir as ideologias postas pela sociedade, e consequentemente, a intolerância e discriminação das religiões de matrizes africanas. Em suas contribuições, a autora afirma que a efetivação da Lei 10.639/2003 apenas por ela mesma, acaba por resultar numa ineficácia diante do problema estabelecido. Nesse sentido, a teórica aponta que:

> Muito disso resulta da falta de investimento na capacitação dos professores que desinformados ou desmotivados e ainda tendo uma série outra de obrigações terminam por não dar a importância devida a esta temática. Pelo contrário, continuam as velhas práticas, eximindo-se de discutir a existência de racismo na nossa sociedade; reproduzindo práticas preconceituosas no ambiente escolar. Sendo que um dos pontos mais delicados desta realidade se refere ao preconceito em relação às religiões de matrizes africanas (BRITO, 2011, p.8).

Destarte, é possível compreender que a aplicação da lei propriamente dita, não garante soluções se não for pensada a partir de toda uma reestruturação do ensino religioso. Contemplar as religiões de matrizes africanas faz-se necessário na superação desse modelo hegemonicamente pautado no etnocentrismo europeu, no entanto, para uma efetivação desse objetivo de forma a transformar os aspectos racistas presentes na sociedade brasileira, é imprescindível um olhar sobre a atuação dos professores e a capacitação dos mesmos. Esse conjunto de fatores incide diretamente sobre a marginalização das religiões afro-brasileiras no contexto educacional e dá espaço pra perpetuação de manipulações negativas sobre essas práticas religiosas.

CONCLUSÕES

Logo, a intolerância brasileira dada às religiões de matrizes africanas no ensino religioso é um fenômeno datado historicamente e imbricado diretamente a escravidão. Nesse ínterim, negros e negras têm suas práticas sociais, que se remetem as tradições africanas, desligitimadas por um movimento histórico-cultural de marginalização, dada as religiões advindas dessa cultura. A proibição efetuada pelo dono do corpo negro e a demonização dessas religiões pelas ideologias cristãs no Brasil Colônia, influenciaram discursos racistas ligados a essa visão e que muitas vezes excluem as religiões de raízes africanas, vislumbre que também se circunscreve na disciplina de Ensino Religioso ministrada em escolas do país.

Apesar de o território brasileiro ser juridicamente um Estado laico, não se verifica a aceitação de todas as formas de expressão religiosa, ocorrendo um repúdio as manifestações e

uma atribuição maligna ao indivíduo cuja fé não é ligada aos rituais cristãos. Dessa forma, se percebe que assim como o negro, tudo que advém de uma representação social personificada em sua imagem, como a religião, é marginalizada pela sociedade. Em virtude desse panorama, a educação tem um papel fundamental como meio para desconstrução dessa realidade.

Levando-se em consideração esses aspectos, o ensino religioso deve ter como âmago a superação da reprodução do racismo nas escolas, trazendo aspectos de todas as religiões, inclusive das que historicamente foram renegadas e discriminadas como as de matrizes africanas. Em virtude da diversidade cultural e religiosa brasileira e compreendendo a educação como mecanismo fundamental na transformação ideológica e social, favorecer o empoderamento negro, a efetivação das políticas afirmativas, implicar na inserção desta discursão na educação básica, precisa se desenvolver de forma a promover a cidadania, contribuindo para a formação de valores que respeitem a variedade étnico-cultural brasileira.

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: MEC, 2003.

BRASIL. Lei 9.475, de julho de 1997. Brasília: DF, 1997.

BRITO, G. S. S. *Discutindo o respeito às religiões de matrizes africanas na educação infantil da rede municipal de ensino em Salvador*. 2011. Monografia não-publicada, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2011.

CAMPOS, I. S.; RUBERT, R. A. Religiões de matrizes africanas e a intolerância religiosa. *Cadernos Lepaarq*, v. 11, n. 22, 2014, pp. 293-307.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: *Educação anti-racista*: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. K. *Fundamentos da metodologia científica*. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

OLIVEIRA, M. M. de. *Como fazer pesquisa qualitativa?* 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2010. 232 p.

SOUZA, M. de M. e. Catolicismo negro no Brasil: santos e minkisi, uma reflexão sobre miscigenação cultural. *Revista Afro-Ásia*, n. 28, p. 125-146, 2002.

VASCONCELOS, S. S. D. Tópicos sobre o papel da igreja em relação à escravidão e religião negra no Brasil, *Revista de Teologia e Ciências da Religião*, ano IV, n. 4, 2005. pp. 35-51.

CRENÇA COM MEDO, REALIDADES E VIVÊNCIAS DE FIÉIS DE RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS

Carla Danielly dos Santos Medeiros
Cassio Expedito Galdino Pereira

RESUMO

O presente estudo faz uma abordagem a respeito dos casos de preconceito, discriminação, exclusão social e racismo religioso vivenciados pelos adeptos de religiões de matriz africana. A justificativa do tema está na busca de compreender os motivos que levam as práticas de crimes contra o sentimento religioso, como também na tentativa de encontrar soluções plausíveis para reverter esse cenário. O objetivo do trabalho é mostrar como a intolerância religiosa se faz presente em vários setores da sociedade e, através de relatos, retratar sobre as peculiaridades de duas religiões afro-brasileiras utilizadas como parâmetros, a saber, Umbanda e Candomblé. A metodologia utilizada para a pesquisa foi a etnográfica, utilizando-se da pesquisa de campo e da oralidade. Para isso, foi realizado um estudo de caso na cidade de Juazeiro do Norte-CE. O tipo de abordagem utilizada foi a qualitativa, levando-se em consideração a subjetividade do entrevistado. A pesquisa bibliográfica também foi considerada, por meio da síntese e da reflexão do pensamento dos autores que já escreveram sobre o tema. Com o estudo, percebe-se a necessidade de fomentar os movimentos de africanização e valorização da cultura africana, como também a atuação efetiva do Estado no combate ao preconceito.

Palavras-chave: Preconceito. Intolerância Religiosa. Cultura Africana.

A COR DA DEVOÇÃO: AFRICANIDADE E RELIGIOSIDADE NA CULTURA ROMEIRA NO CARIRI CONTEMPORÂNEO

Dra. Maria Telvira da Conceição[1]
Jade Luiza[2]
Ingrid Sâmara Félix dos Santos[3]

RESUMO

A proposta de investigação objetiva compreender como se configura e qual é a dimensão da presença dos afro-brasileiros e de seus universos simbólicos, na cultura romeira contemporâneo no Cariri cearense, a partir das práticas de devoção ao Pe. Cicero. Com este propósito, levanta com indagações centrais para adentrar ao universo da problemática postulada pela pesquisa, as seguintes perguntas: Como se configura na tradição da cultura romeira contemporânea no Cariri cearense a presença dos afro-brasileiros? Qual a dimensão física e simbólica dessa presença, em particular na tradição de devoção ao Pe. Cicero? Em que medida os elementos étnicos-raciais, sobretudo no tocante a identidade e as africanidade marcam essas práticas naquilo que constitui e compõe as singularidades desta cultura romeira?. E especificamente se propõe a traçar um panorama acerca das percepções étnico-raciais dos romeiros que atualmente frequentam o ciclo de romarias em Juazeiro do Norte; identificar os elementos de matriz afro-brasileira que estão presentes na cultura romeira no Cariri cearense, dentro da tradição de devoção ao Pe. Cicero; Compreender em que medida as africanidade transitam e constroem sentidos para as práticas do catolicismo popular em torno das romarias no Cariri cearense. Trata-se de uma pesquisa ancorada teoricamente em referencias dos estudos pós-coloniais, cuja metodologia transita entre a pesquisa social e histórica, com enfoques e acento no aspecto cultural e étnico.

Palavras-chave: Cultura. Religiosidade. Identidade étnico-racial. Africanidade. Cariri.

INTRODUÇÃO: O CONTEXTO DA PESQUISA

A riqueza do campo religioso no Cariri cearense, compõe-se de uma diversidade significativa de expressões e práticas, entre as quais, as irmandades de penitentes (Carvalho, 2011), as renovações (Souza, 2000), as festas em homenagem aos santos católicos, os terreiros de candomblé (Domingos, 2011), a devoção ao Pe. Cícero (Ramos, 1996, 2012), dentre outras. Nesse cenário, a cidade de Juazeiro do Norte se constituiu ao longo do século XIX e XX como o principal centro desse amalgama religioso.

Atualmente, estima-se que Juazeiro do Norte recebe, por ano, mais de dois milhões de peregrinos. O ciclo das peregrinações que Juazeiro vivencia é composto de várias romarias: a Romaria de Nossa senhora das Dores, padroeira da Cidade de Juazeiro do Norte, que tem seu auge entre os dias 12 e 15 de setembro; a Romaria de

Finados ou da Esperança, nos dias 1 e 2 de novembro; e fechando o ciclo das grandes romarias, a de Nossa Senhora das Candeias, cujo auge é nos dias 1 e 2 de fevereiro.

Além dessas grandes romarias que atraem, cada uma, cerca de 300 mil romeiros a Juazeiro do Norte, pode-se destacar também outros momentos que atraem milhares de peregrinos: Natal e Festa de Reis (24 de dezembro a 06 de janeiro); São Sebastião (20 de janeiro); Nascimento do Padre Cícero (24 de março); Morte / Passagem do Padre Cícero (20 de julho) e São Francisco (04 de outubro).

Nesse contexto, construído no primeiro momento na confluência de relações históricas advindas do processo colonizatório (século XVIII), no qual foram incorporados povos nativos (kariris), colonizadores - vindos principalmente da Bahia, Pernambuco e Sergipe-, africanos na condição de escravos (Girão, 1989) e mais tarde seus descendentes (Cortez, 2008), e das dinâmicas contemporâneas de natureza social e cultural, se inscreve um cenário marcado pela presença de diferentes grupos étnicos, incluindo indígenas e negros. O protagonismo de ambos – indígenas e africanos – ainda no contexto da colonização está na gênesis da cultura religiosa, atualmente tão pujante no sul do Cariri, particularmente em Juazeiro do Norte. Nesse sentido é pertinente retroceder ao contexto do século XVIII, para captar esses elementos históricos.

A colonização que se deu também através dos aldeamentos indígenas, dirigidos por padres capuchinhos, e da construção de pequenos templos em homenagem a santos populares, não pode ser abstraído. Em torno desses aldeamentos e templos, logo se formaram vários povoados, mais tarde elevados à categoria de Vila, como foi o caso da vila do Crato (1764), Jardim (1814), Barbalha (1846), Missão Velha (1864), e tantos outros, hoje sedes de municípios.[1]

Assim, no final do século XIX, surge no cenário religioso e político da Região do Cariri a figura do Padre Cícero Romão Baptista[2]. Carismático e tratando as pessoas

[1] Sobre o processo de colonização do Cariri ver: ARAÚJO, (Pe.) Antônio Gomes de. *O povoamento do Cariri*. Crato (CE), Faculdade de Filosofia do Crato, 1973. (Estudos e Pesquisas, VI). MACEDO, Joaryvar. *Povoamento e povoadores do Cariri Cearense*. Fortaleza, SECULT, 1985. PINHEIRO, Irineu. *Efemérides do Cariri*. Fortaleza, 1963. *O Cariri: seu descobrimento, povoamento, costumes*. Fortaleza, 1950. *O Cariri: seu descobrimento, povoamento, costumes*. Fortaleza, 1950.

[2] Nesse contexto e sob a égide do Padre Cícero Romão Batista, o município de Juazeiro do Norte, completou, em 2011, seu primeiro centenário de emancipação política. Antes de receber o nome de Juazeiro, o povoado, que pertencia ao município de Crato, era chamado de Tabuleiro Grande. Seu marco inicial é o ano de 1827, quando foi iniciada a construção da Capela de Nossa Senhora das Dores, padroeira do lugar. Em 1872, o povoado de Tabuleiro Grande, possuía cerca de 20 casas de taipa e servia como rancho para os viajantes e transportadores de gado. Em 11 de abril desse ano, o Padre Cícero, que

com atenção e dedicação, portanto diferente do restante do clero, Padre Cícero logo conquistou a simpatia dos fiéis que passaram a lhe procurar em busca de conselhos para os mais diversos assuntos espirituais e materiais.

Com a presença do Padre Cícero, o povoado de Juazeiro cresceu e se desenvolveu[3]. O carisma do religioso, sua atenção e dedicação aos mais pobres e sua atuação enquanto conselheiro atraiam para o povoado, pessoas das cidades e vilarejos vizinhos. No entanto, esse afluxo de pessoas, seja na condição de migrante para os que vinham e ficavam na cidade de Juazeiro ou no entorno, seja de visitante, na condição de simples romeiro, mais do que dobrou a partir da divulgação do milagre da hóstia.

Em primeiro de março de 1889, um fato incomum transformou a rotina da pacata povoação, bem como a trajetória da vida do Padre Cícero Romão Batista e da Beata Maria de Araújo. Naquela data, ao participar de uma comunhão geral, oficiada pelo Padre Cícero, na capela de Nossa Senhora das Dores, a Beata, ao receber a hóstia consagrada, não pôde degluti-la, pois a mesma transformara-se em sangue. Embora, o Padre Cícero tenha procurado evitar a divulgação do fato, a notícia logo se espalhou pelos demais municípios do Cariri e dos estados vizinhos de Pernambuco, Piauí e Paraíba. Todos queriam conhecer o Padre Cícero[4] e o suposto milagre da hóstia.

---

visitara o lugarejo no natal do ano anterior, fixou residência no povoado, acompanhado de sua mãe, suas duas irmãs e uma criada. A motivação para essa decisão, segundo o próprio Padre Cícero, foi um sonho no qual Jesus encontrava-se reunido com os doze apóstolos. Enquanto Jesus conversava com seus apóstolos, uma multidão de pessoas, pobres, famintas e esfarrapadas, adentra ao local. Jesus então se vira para o jovem padre e diz: "E você, Padre Cícero, tome conta deles".

[3] Ao longo desses 104 anos de existência autônoma Juazeiro do Norte cresceu de forma vertiginosa contando, atualmente, com cerca de 250 mil habitantes, sendo a maior cidade do interior cearense. Sua economia é pujante e tem cada vez mais se diversificado, destacando-se o comércio, atacado e varejista, e a indústria (calçados, refrigerantes, alumínio, alimentos, confecções, moveis, jóias e folheados). Juazeiro é reconhecido também como um grande pólo de ensino superior: são cerca de 40 cursos ofertados em diversas instituições acadêmicas e distribuídos nas diversas áreas do conhecimento. Possui ainda uma ativa vida cultural, com cinemas, teatros, centros culturais e, sobretudo, uma rica cultura popular tradicional com grupos de reisados, bandas cabaçais e folguedos diversos.

[4] Embora perseguidos pela Igreja, Padre Cícero e o povoado continuaram atraindo milhares de devotos e romeiros. Muitos desses começaram a fixar moradia no lugar, que no inicio do século passado, já contava com quase cinqüenta mil habitantes, rivalizando com a sede do município de Crato. Essa situação incomodava os habitantes de Juazeiro que viam suas riquezas sendo drenadas para o Crato sem receber nada em troca. Tem inicio então o movimento pela autonomia do povoado. Em 1909, é fundado pelo Padre Alencar Peixoto o jornal "O Rebate", que passa a ser o porta voz do movimento emancipacionista. Com o apoio do Padre Cícero e do médico Floro Bartolomeu, o movimento ganha corpo e em 22 de julho de 1911 é assinada a Lei de nº 1028, elevando o povoado à categoria de Vila e sede do novo município, denominado então de Joaseiro. Em 4 de outubro do mesmo ano, a Vila de Joaseiro foi instalada oficialmente e o Padre Cícero empossado como seu primeiro prefeito, à época Intendente.

O fenômeno, que se repetiu outras vezes, marcou profundamente a religiosidade popular não só na vila do *Joaseiro*, mas em todo o Nordeste brasileiro. O fato, no entanto, foi condenado pela autoridade maior da Igreja Católica no Ceará, o bispo Dom Joaquim José Vieira.

A fé do povo no que se convencionou chamar de "milagre da hóstia"[5] e sua tenaz resistência às sucessivas condenações da hierarquia da Igreja Católica, se alastrou pelo nordeste inteiro, transformando a cidade de Juazeiro do Norte num dos maiores centros de romarias do país e, portanto, um grande centro de religiosidade popular, para onde convergem, anualmente, cerca de dois milhões de romeiros. São devotos que vêm renovar sua fé e esperança em dias melhores e buscar conforto junto ao Padrinho Cícero e à Mãe das Dores.[6]

Dentro desse cenário, profundamente marcado pela dimensão religiosa, sob a alcunha do catolicismo popular, onde se entrelaçam, dialogam e se produz confluências, geográficas, históricas e culturais, certamente confluem performances indenitárias e percepções sociais. Entre as quais, aquelas que carregam e se configuram a partir de substratos étnico-raciais. Neste sentido, a cultura romeira tão expressiva e efervescente neste espaço geopolítico que é o Juazeiro do Norte, capaz que tem sido de reunir um contingente de sujeitos e camadas sociais tão diversificadas, num só território simbólico, se apresenta para esta proposta de pesquisa como um campo privilegiado de indagações e reflexões sobre a problemática afro-brasileira contemporânea.

Como terreno de inquietações, diríamos que no intrincado topo dessas confluências, que é a cultura romeira no Cariri Cearense, certamente se movimenta performances cujo substrato é étnico-racial. Mas em que medida essa performance se dá? Qual é a dimensão do substrato afro-brasileiro imiscuído nessa tradição? Em que medida há uma percepção social acerca da presença dos afro-brasileiros e de elementos das suas pertenças indenitárias e culturais nas configurações contemporânea da cultura romeira em questão? Em que medida esses elementos permeiam essa tradição religioso-

[5] Dom Joaquim realizara estudos sobre o fenômeno. A primeira comissão chegou à conclusão de que não havia explicação natural para o fato. Insatisfeito, o bispo formou nova comissão tendo esta chegado à conclusão de que a transformação da hóstia em sangue era uma farsa. Pensava-se, com este veredicto, dar por encerrada toda a questão referente aos "factos extraordinários do Joaseiro". O que ocorreu, entretanto, foi exatamente o contrário: Juazeiro passou a atrair, cada vez mais, fiéis e devotos de todo o nordeste brasileiro que buscavam conselhos e consolo junto ao Padre Cícero.

[6] Autores consultados: Ralph Della Cava. *Milagre em Joaseiro*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. Daniel Walker. *Padre Cícero e Juazeiro do Norte*. Juazeiro do Norte: PMJN, 2009.

cultural inegavelmente tão marcante nesta região? Essas são as questões fundamentais que estamos nos propondo abordar nessa pesquisa.

2. Os pressupostos teóricos[7] de base para dialogar com a problemática racial no âmbito da cultura romeira no Cariri

Para problematizar acerca da presença dos afro-brasileiros e de seus universos no âmbito da cultura romeira em torno do Pe. Cícero no Cariri Cearense, quatro conceitos são fundamentais na articulação e embasamento da problemática: cultura, identidade, religiosidade, africanidade.

O debate epistemológico sobre cultura, que as ciências sociais trazem, constitui sem dúvida, um universo complexo de problemáticas no tratamento da cultura como diversidade. Conforme nos lembra Muniz Sodré (2005) acerca do levantamento de Kroeber. Este antropológico catalogou mais de 150 definições do conceito de cultura. E isto, segundo Sodré, "só faz atestar a natureza, ao mesmo tempo, movediça e tática, do conceito.

> Cultura é uma dessas palavras metafóricas (como, por exemplo, liberdade) que deslizam de um contexto para outro, com significações diversas. É justamente esse 'passe livre' conceitual que universaliza discursivamente o termo, fazendo de sua significação social a classe de todos os significados. A partir dessa operação, cultura passa a demarcar fronteiras, estabelecer categorias de pensamento, a justificar as mais diversas ações e atitudes, a instaurar doutrinariamente e a se substancializar, ocultando arbitrariedade histórica da sua invenção. É preciso não esquecer, assim, que os instáveis significados de cultura atuam concretamente como instrumentos de modernas relações de poder imbricadas na ordem tecno-econômica e nos regimes políticos, e de tal maneira que o domínio dito 'cultural' pode ser hoje sociologicamente avaliado como o mais dinâmico da civilização ocidental (Sodré, 2005 p. 8).

Mas, o que é o pensamento ocidental como matriz de interpretação e conhecimento na produção desse olhar sócio-cultural? No primeiro momento creio que seja importante retomar aqui a definição de Anibal Quijano (2005) sobre o eurocentrismo como elemento fundamental na constituição do pensamento colonial:

> eurocentrismo é, aqui, o nome de uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes de meados do século XVII e que nos séculos seguintes se tornou

[7] Texto parcial do projeto A cor da Devoção, aprovado pelo Edital Funcap 09/2015- BPI

> mundialmente hegemônica, percorrendo o mesmo fluxo do domínio da Europa burguesa. (Quijano, 2005, p. 247).

Portanto, há um alcance geográfico além de um domínio epistemológico no eurocentrismo, como perspectiva de conhecimento, representativo de um movimento histórico. E é este movimento que se encontra na base da elaboração de um pensamento e de um saber que também se pretende histórico e assim se define.

Neste sentido, afirma Ramón Grosfoguel (2005), "a epistemologia eurocêntrica e hegemônica assume um ponto de vista a universalista, natural e objetivo". E, portanto compreender essa dimensão epistemológica, no que diz respeito a elaboração das ciências sociais e de seus correlatos saberes, torna-se uma condição imprescindível para pensarmos como se processou e materializou as percepções acerca da cultura e das relações étnicas no âmbito desses saberes. E, é por sua vez, uma chave de leitura fundamental para sua problematização. Mas qual é a contribuição que essa perspectiva traz para pensarmos as questões em torno da diversidade étnica, como experiência histórica?

Ora, entre outras questões que não podemos perder de vista no enfrentamento dessa discussão, está sem dúvida a questão da dominação**.** A dominação está na base de uma trágica experiência que moldou um conjunto de percepções sobre esses sujeitos nas Américas, no Brasil. E talvez o mais trágico dessa experiência seja o seu princípio, a unicidade.

A unicidade, segundo Glissant "está no princípio das dominações" (Glissant, 2005, p. 127). Essa é condição histórica na qual se construíram as percepções sobre a cultura do negro, naquilo que o autor denomina de culturas atávicas, conforme afirma,

> Esse é um dos fundamentos da expansão colonial que surge estreitamente atada à idéia de universal, ou seja, associada antes de tudo à legitimação generalizada de um absoluto que, primeiramente, fundamentava-se sobre um particular eleito. Assim, compreendemos por que é importante que o mito fundador se fundamente em uma Gênese e contenha dois motores, a filiação e a legitimidade, que garantem a força e supõem o objetivo do mito: a legitimação universal da presença da comunidade. (Glissant, 2005, p. 75).

Portanto, a condição atávica que alicerçou a experiência colonialista e que transcendeu para a colonialidade, assegura também o princípio da exclusão do outro que não está, pelas diferenças que se opõe essa comunidade atávica e, filiado à comunidade europeia. Dessa forma, "a noção de identidade se desenvolverá em torno do eixo da

filiação e da legitimidade; profundamente, trata-se da raiz única que exclui o outro como participante". (Glissant, 2005, p. 75).

Além desse aspecto, é preciso recuperar nesse processo, a perspectiva do estado de natureza, constitutiva desse pensamento ocidental. Pois como afirma Quijano, esse "mito fundacional da versão eurocentrica da modernidade como estado de natureza como ponto de partida do curso civilizatório da Europa" (p.248) associado a "classificação racial da população do mundo", demarcam uma condição histórica para o tratamento, e para o estabelecimento das relações e das percepções sobre a alteridade.

Como podemos observar, não são poucas nem simples de resolver e até de conduzir um debate sobre o assunto. Portanto, as questões que o tema da diversidade cultural brasileira nos coloca, se configuram com a mesma complexidade. Nesse sentido, a opção de trabalhar com a noção de cultura nesta investigação, focará três recortes centrais: a diversidade cultural com viés na diversidade étnica, especificamente trazendo o exemplo da experiência dos afro-brasileiros, as implicações epistêmicas desse paradigma, e a dimensão da significação social que atravessa uma perspectiva étnica dentro do universo cultural.

Outro conceito central para o entendimento da problemática postulada por esta investigação é o de identidade. No contexto brasileiro a questão da identidade, em particular no aspecto étnico, demarca um campo atravessado por ambigüidades e ideologias. Sobretudo em razão da sua associação com o processo de instauração do Estado-Nação, e de um processo ideológico de construção da mestiçagem como mecanismo de apagamento da identidade afro-brasileira e da exaltação do discurso do branqueamento, conforme defende Munanga, (1999).

> A mestiçagem tanto biológica quanto cultural teria entre outras conseqüências a destruição da identidade racial étnica dos grupos dominados, ou seja, o etnocídio. Por isso, a mestiçagem como etapa transitória no processo de branqueamento, constitui peça central da ideologia racial brasileira (Munanga, 1999, p. 110).

O campo identitário, como denomina Sodré (2000), culminante da alteridade cultural em termos de Nação, etnia ou religião, tem concorrido no Brasil, segundo o autor, para um complexo processo de construção da alteridade.

Dentro desse processo que fomentou as alteridades, me parece que pautar o reconhecimento das identidades afro-brasileiras, suas percepções e demarcações, requer

compreender também a diversidade desses territórios e de suas dimensões: epistêmicas, simbólicas, materiais.

O território da religiosidade é certamente um deles. Mesmo quando se trata, como sabemos, de um território ambivalente, como é o caso da religiosidade de matriz católica. Pois como sabemos, historicamente foi um campo de disputas e resistência por parte dos seguidores da religiosidade afro-brasileira, bem como um instrumento de construção de alteridades. Nesse sentido, o território da religiosidade também se apresenta como um lugar de desconstrução, ou como chama atenção Sodré (2005) "de esvaziamento de paradigmas", por isto mesmo, de múltiplas perspectivas para adentrar na problemática afro-brasileira contemporânea.

Segundo Oliveira (1985), a religiosidade popular de matriz católica constitui-se numa produção religiosa dos leigos, sobretudo das classes populares, em oposição "à produção religiosa de especialistas que sistematizam as representações e práticas religiosas, produzindo doutrinas e rituais explicitamente formulados". Ou seja, é o "resultado da atividade anônima e coletiva" desenvolvida a partir do "imaginário humano e da realidade cotidiana", lembra o autor.

Desse ponto de vista, ressalta Oliveira, o catolicismo popular é "o conjunto de representações e práticas religiosas dos católicos que não dependem da intervenção da autoridade eclesiástica para serem adotadas pelos fiéis". E complementa: "chamamos provisoriamente "catolicismo popular" as representações e práticas relativas aos cultos dos santos e à transação com a natureza e não os sacramentos e a catequese formal" (Oliveira, 1985, p. 113-134).

Transitar por este "território sagrado" (Ramos, 2012) e ao mesmo tempo amalgamado, certamente não será da mesma forma e nem sob as mesmas performances. Como pensar esse trânsito em se tratando das africanidades, se entendermos o termo como na definição de Petronilha Gonçalves (2011), de que,

> a expressão africanidades brasileiras refere-se às raízes da cultura brasileira que têm 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 (Gonçalves, 2011).

Nessa perspectiva é que se coloca esta problemática em diálogo com os conceitos de cultura, identidade, religiosidade e africanidades. Pensá-los como plataforma teórica, certamente nos obriga olhar para as diferentes realidades de inserção

e de sobrevivência dessas africanidades na magna história da diáspora e de seus múltiplos contextos e expressões, incluindo os territórios da religiosidade, como é o caso da tradição das romarias em Juazeiro do Norte.

3. Os caminhos metodológicos[8] da pesquisa no contexto das romarias de Juazeiro do Norte

As atividades de campo da pesquisa tiveram início no mês de junho do corrente ano. Os primeiros passos, conforme cronograma previamente aprovado juntamente com o projeto, foram voltados para a seleção dos bolsistas, leitura e discussão do projeto. Concretizada essa etapa, começou-se as reuniões de formação teórica dos bolsistas, levando em conta os propósitos do estudo, e demandas que foram nascidas das discussões de textos, artigos e livros.

O reconhecimento do campo da pesquisa. A interação com qualquer campo de investigação exige, no contexto de uma pesquisa científica, a identificação prévia da dimensão deste campo, e a proposição de procedimentos metodológicos.

Tendo em vista a natureza da pesquisa, levamos em conta a importância de uma metodologia que transite entre a pesquisa social e histórica, com enfoques e acento no aspecto cultural e étnico. Isto implica respeitar as orientações da pesquisa com procedimentos orais (Amado, 1998), guardando as devidas peculiaridades da pesquisa com oralidades e/ou dentro desta perspectiva (Connerton, 1993), Lopes (2004), da História oral como metodologia. Neste caso, situamos nosso estudo dentro da perspectiva da oralidade, posto que a imersão no universo das romarias terá como interlocutores pessoas em sua maioria portadoras de um grande legado oral, olhando e falando das suas próprias vivencias e percepções, do ponto de vista da devoção, seja do universo de pertencimento étnico.

Nesse sentido, os principais interlocutores serão romeiros ou nesta condição auto-identificados, em práticas de romarias em devoção ao Pe. Cícero, por ocasião das principais festividades anuais ocorridas na cidade de Juazeiro do Norte.

No que respeita o trabalho com as fontes escritas, também importantes no conjunto da investigação, o trabalho de coleta está sendo realizado nos seguintes arquivos: Departamento Histórico Pe. Antônio Gomes, no Crato, e nos arquivos Pe.

[8] Texto parcial do projeto A cor da Devoção, aprovado pelo Edital Funcap 09/2015- BPI

Cícero, dos Padres Salesianos, no Centro de Psicologia da Religião, arquivos da Sala de informação dos romeiros; acervo digital da basílica de nossa senhora das dores e do acervo digital da TV Verdes Mares.

Com relação os principais procedimentos metodológicos a serem utilizados na execução do estudo, serão:

- Realização de entrevista com os romeiros, por ocasião das festividades anuais;
- Coleta de depoimentos e relatos autorizados pelos interlocutores;
- Captação de imagens visuais de atividades da romaria no cenário da cidade de Juazeiro do Norte, bem como do acervo imagético que compõe a vida cotidiana local, alusivo a estas práticas de romarias.
- Consulta de arquivos para coleta de fontes escritas alusivas as atividades de romaria no recorte temporal do estudo;
- Transcrição dos registros orais;
- Organização de um banco de imagens relacionadas as atividades de devoção, no período recortado para este estudo.
- Sistematização do conjunto dos dados em diferentes modalidades: estatísticos, sobretudo no que respeita o propósito de traçar um panorama acerca das percepções identitárias de cunho étnico-racial dos romeiros; imagéticos, sobretudo através do trabalho com iconografias dessas práticas de devoção; orais, através dos relatos de vivencias do sagrado conectados ou não com suas identidades étnico-raciais; e escritos.
- A construção de uma exposição audiovisual e a organização de um acervo digital, a partir do material coletado e produzido pela pesquisa

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nunca será possível tratar dos resultados de um estudo em tom de conclusão, quando ele ainda se encontra na sua etapa inicial. Contudo, os encaminhamentos da fase preliminar da pesquisa apontam para um conjunto de atividades já realizadas, cuja dimensão e complexidade se apresentam como imprescindíveis nesse momento, dentro da perspectiva central dessa fase da investigação cujo foco é o reconhecimento do universo da pesquisa.

No que se refere o reconhecimento desse campo, até o presente momento, foram realizadas as seguintes atividades: 1) identificação de acervos relacionados às romarias

na cidade de Juazeiro do Norte, através de visitas dos bolsistas ao Centro de Informação do romeiro, onde foi possível localizar dados estatísticos do registro do que poderíamos chamar da geografia dos romeiros, dados os quais serviram de base para o cálculo da amostra da pesquisa quantitativa. Levantamento de matérias jornalísticas sobre as romarias na base online da TV Verdes Mares. Acervo Digital da Basílica de Nossa Senhora Das Dores, no qual nos permitiu localizar História do santuário e história de Nossa Senhora das Dores: horários de funcionamento da Basílica e da Capela do Socorro, Sala de Informações ao Romeiro; Informações acerca da Campanha do Romeiro Mãe das Dores; Multimídias: pod casts, vídeos, fotos, informativos, jornal da missa, cantos da missa, Links referentes: Instituto Monsenhor Murilo, Padre Aureliano Gondim e Diocese do Crato; Link para a página da paróquia no Facebook, Tweeter e Youtube; Web TV.

Outro espaço visitado no reconhecimento do nosso campo de pesquisas, foi a visita ao Museu Paroquial Mons. Murilo, situado na cidade de Juazeiro do Norte. Trata-se de um espaço que guarda informações importantes acerca dos sujeitos envolvidos na história da devoção no Cariri cearense, sobretudo visuais, com resumos através de matérias jornalísticas, a exemplo da "Folha Liberal", com um texto intitulado, "Juazeiro: A grande romaria", de 1989. E também de fotografias.

Outra atividade destinada ao reconhecimento do nosso campo de investigação foi o Mapeamento iniciado no acervo visual das décadas de 1930-1950, de guarda do Departamento Histórico Pe. Antônio Gomes, no Crato. Todos esses acervos nos oferece um conjunto significativo de possibilidades de inserção do universo da nossa pesquisa.

Quanto ao diálogo com os romeiros em campo aberto, realizamos na oportunidade da Romaria da mãe das Dores neste mês corrente, nosso primeiro instrumental voltado para a problemática das percepções e mecanismos de identificação racial desses interlocutores. Foram aplicados um total de 475 (quatrocentos e setenta e cinco) questionários, com uma margem de confiança de 90%. E que posteriormente será iniciada a atividade de tabulação dos dados coletados através deste instrumental.

REFERENCIAS

CARVALHO, Anna Christina Farias de. *Sob o signo da fé e da mística: um estudo das irmandades de penitentes no Cariri cearense.* Fortaleza: IMEPH, 2011.

CONNERTON, Paul. *Como as sociedades recordam*. Trad Maria Manuela Rocha. Oeiras Portugal: Celta Editora LTDA. 1ª Ed. - (1993).

CORTEZ, Ana Sara Parente. *Cabras, caboclos, negros e mulatos. A família escrava no Cariri cearense (1850-1884).* Dissertação. (Mestrado em História Social) – Universidade Federal do Ceará, 2008.

DOMINGO, Reginaldo Ferreira. Pedagogias da transmissão da religiosidade africana na casa de candomblé Iabasé de Xangô e Oxum em Juazeiro do Norte - Ce. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará, 2011.

GIRÃO, Valdelice Carneiro. Da conquista à implantação dos primeiros núcleos urbanos na Capitania do Siará Grande. IN SOUZA, Simone (org.). *História do Ceará.* Fortaleza, Fundação Demócrito Rocha/Stilus Comunicações, 1989. (pp. 23 – 41).

GLISSANT, Èduard. *Introdução a uma poética da diversidade;* tradução de Enilce Albergaria Rocha.- Juiz de Fora: UFJF, 2005.

GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia político e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *In*: Epistemologias do Sul/Boaventura de Sousa Santos, Maria Paula Meneses (orgs). São Paulo: Cortez, 2010 (p. 455-491).

LOPES, José de Sousa Miguel. Cultura acústica e letramento em Moçambique: em busca de fundamentos antropológicos para uma educação intercultural. São Paulo: EDUC, 2004.

M.; AMADO, J. (Org.). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil-identidade nacional versus identidade negra.* Petrópolis: Vozes, 1999.

OLIVEIRA, Pedro A. Ribeiro de. *Religião e dominação de classe: gênese, estrutura e função do catolicismo romanizado no Brasil*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1985.

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: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociais -CLACSO, 2005 (p. 227-278).

RAMOS, Francisco Regis Lopes. *Imagens do Sagrado - A construção do Padre Cícero no Imaginário dos devotos*. Dissertação (Mestrado em Sociologia)- Universidade Federal do Ceará/UFC, 1996.

RAMOS, Francisco Regis Lopes. *O meio do mundo - território sagrado em Juazeiro do Norte.* Fortaleza: EDUCFC, 2012.

SODRE, Muniz. A verdade seduzida – por um conceito de cultura no Brasil. Francisco Alves, 1998.

AS RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA COMO AFIRMAÇÃO POLÍTICA DA IDENTIDADE NEGRA

Isaura Caroline Abrantes Silva[1]
Brennda Martinelli Pinho Silva[2]
Tiago Deividy Bento Serafim[3]

Presa nos elos de uma só cadeia,
A multidão faminta cambaleia,
E chora e dança ali!
Um de raiva delira, outro enlouquece,
Outro, que martírios embrutece,
Cantando, geme e ri!
(Castro Alves)

INTRODUÇÃO

Existe uma tendência à cristalização no que se diz respeito aos estigmas e preconceitos do contexto histórico-social da época de colonização brasileira, principalmente no que diz respeito ao racismo. A imposição predominantemente de ideologias cristãs como compulsórias, recai sobre a marginalização das práticas religiosas referentes a religiões de matrizes africanas. A construção dos terreiros em território brasileiro se constituiu no período escravagista, uma condição indispensável para lidar com o árduo sofrimento político-racial. Consonante a isso, Soares (2015) acentua a relevância dos terreiros como espaço social de caráter representativo de construções culturais que são inscritas na pele negra, em cada movimento do corpo, em cada elemento ritualístico e na própria natureza de forma transcendental.

A pesquisa se propõe a refletir sobre a influência dos terreiros de práticas ligadas às tradições africanas, colaborando como potencializadores políticos na construção da identidade negra e tendo contribuições na conscientização dos sujeitos participantes em suas comunidades. No que tange aos aspectos metodológicos utilizados, o estudo consiste em uma pesquisa qualitativa, construída através de uma coleta de dados realizada pelo método da revisão bibliográfica.

[1] Nome do autor principal por extenso, categoria profissional, maior título universitário, nome da instituição, endereço eletrônico, cidade, estado e país. Agência de fomento (se houver).
[2] Nome do primeiro coautor (se houver) por extenso, categoria profissional, maior título universitário, nome da instituição, endereço eletrônico, estado e país. Agência de fomento (se houver)
[3] Nome do segundo coautor (se houver), categoria profissional, maior titulação universitária, nome da instituição, endereço eletrônico, estado e país. Agência de fomento (se houver).

Dessa forma, para Oliveira (2010), a abordagem qualitativa de pesquisa como epistemologia dada as ciências humanas e sociais, enfoca como um pressuposto básico uma abordagem qualitativa em que há um processo de reflexão e análise do fenômeno por meio de métodos e técnicas para compreender detalhadamente o objeto estudado a partir de um contexto sócio-histórico. Essa metodologia se apresenta como uma das possibilidades de realizar uma exploração sobre um tema implica se debruçar sobre a literatura existente sobre tal. Para isso, a revisão bibliográfica pode ser utilizada como procedimento na análise de referenciais bibliográficos. Nesse sentido, a revisão da bibliografia conforme Marconi e Lakatos (2010) se refere a buscar pesquisas semelhantes ou complementares ao estudo que se pretende realizar, tornando-se imprescindível para a visualização de ideias consonantes ou díspares para que se demonstre novas pesquisas em torno de um tema específico.

Os periódicos utilizados como fonte de pesquisa foram através dos periódicos: CAPES (Comissão de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior) e a BVS (Biblioteca Virtual em Saúde), utilizando os descritores "religiões de matrizes africanas", com aproximadamente 23.800 resultados no primeiro periódico citado e 4 no segundo, e "empoderamento negro" com cerca de 11.600 resultados em CAPES e 1 no periódico BVS. Os critérios de exclusão se pautaram em textos que contemplaram apenas questões quantitativas e acríticas da religiosidade de matriz africana.

O estudo em questão se inscreve como discussão eminentemente histórica e dialética, pertinente a sociedade como sobre o processo estigmatizante e de inferiorização da população negra, que faz com que as religiões referentes à tradição desse povo sejam também perpassadas pelo repúdio. Ressalta-se que na coleta de dados sobre as religiões de matriz africana, os resultados não se apresentam enquanto um número significativo de textos científicos relacionando-as ao empoderamento negro, apresentando essa pesquisa acadêmica relevante em compreender essa relação. A articulação entre esses temas e a área psicológica faz com que nos interessemos por nos debruçar sobre o papel das religiões de matriz africana como fonte de alívio diante de um sofrimento ético, político e antropológico experienciado cotidianamente por negros e negras, em que a investigação científica corrobora como uma das maneiras fortalecer a conexão entre religiosidade e empoderamento social dos povos dos terreiros.

Apontamentos históricos: cultura brasileira e religiões de matrizes africanas

As atividades nos terreiros de cultos africanos sempre estiveram presentes na constituição histórica e cultural afro-brasileira, sendo refúgio para expressão de suas raízes sociais, também em meio a discursos repressivos e a demonização atribuída. Tal dimensão atua de forma constituinte na subjetividade do sujeito desde o regime escravocrata. Segundo as ideias pautadas em Sant'anna (2003), no decorrer de mais três séculos diversos grupos étnicos foram trazidos ao território brasileiro, advindos principalmente da costa ocidental africana. Os primeiros escravos eram oriundos do Senegal e da Serra Leoa, transportados violentamente para trabalharem nos canaviais pernambucanos e baianos. Posteriormente, a partir do século XVI veio um conglomerado de negros bantos levados ao nordeste brasileiro em quantidades crescentes para assegurar árduas tarefas do espaço colonizado, a exploração da cana de açúcar e a criação de gado. Angola e Congo foram as principais regiões de exportação da população negra, estabelecendo-se como principais fornecedores de mão-de-obra escrava ao Brasil no século XVII.

A escravidão foi a condição *sine qua non* para a resistência da etnia negra através da religiosidade em território brasileiro. De acordo com Willeman e Lima (2010), a ligação entre negro e proprietário branco se dava a partir de um sistema escravocrata fundado em uma visão eurocêntrica e baseado na exploração do homem e da mulher de cor negra, visto como propriedade e objeto que podia ser negociado e comprado. Apesar dessa relação de dominação no período colonial, a formação da cultura brasileira foi veementemente influenciada pelos africanos, contrariando a imposição da religião católica, inclusive ao trazer as suas expressões religiosas como forma de lembrança de seu lugar de origem, conjuntamente a sua dor e a saudade de seus valores e costumes.

Sobre a diversidade trazida pela cultura negra, Willeman e Lima (2010) ressaltam que os negros africanos trouxeram uma diversidade cultural, visto que não eram adeptos da mesma cultura e vinham de nações diferentes, sendo uma ancestralidade que participou efetivamente da constituição da cultura brasileira. A contribuição religiosa advinda do apanhado de credos da conjunção de tribos se torna crucial para construir um entrelaçamento afro-brasileiro, sendo "fundamental para a resistência e conservação

de aspectos culturais através da construção de uma identidade e de uma solidariedade que foram geradas e alimentadas no interior do culto." (WILLEMAN; LIMA, 2010, p. 78-79)

Segundo os mesmos autores, a religião desse grupo étnico-racial então se instaura nacionalmente como resistência negra. Nessa composição material, mas também simbólica de produção cultural religiosa, também há abertura de aspectos para além dos rituais, envolvendo a culinária, a vestimenta, a preservação das tradições que permeiam desde o modo de agir até a musicalidade. Os terreiros são compostos por uma geografia própria, construída culturalmente, firmando uma ocupação social e política em torno da conscientização do papel religioso, da mesma forma serve de espaço destinado a serviços assistenciais, acolhimento de sujeitos em situação de vulnerabilidade e moradia. Nesse sentido, Silva (2007, p. 5) acentua que

> As relações de parentesco - consangüíneo e religioso-, articuladas às relações de gênero, inter-étnicas e de classe, modelam e regulam relações, não só religiosas, mas afetivas, econômicas, sócio-culturais e ético-políticas. Através da repetição da oralidade e de práticas vivas que habitam a memória [...] ressignificadas cotidianamente nos territórios dos Ilês, constituem elos entre o presente e o passado, elos entre o mundo contemporâneo real e o mundo mítico, elos entre o território religioso dos terreiros e a vida social.

Assim, conforme Carneiro e Cury (1982), estes territórios chamados “Ilês”, “Casas de Santo”, “Terreiros” apresentam-se como uma alternativa de sociabilidade e de vivência outra para além do repertório de práticas religiosas, mas de vivências que subvertam as relações de poder e hierarquias hegemônicas dos grupos exploradores na sociedade eurocêntrica capitalista. As práticas religiosas ligadas ao candomblé se expandem rapidamente através da formação de terreiros fundados em espaços que eles eram escravizados e explorados, sendo uma forma de enfrentar o conflito existencial eminentemente político do homem brasileiro e representando a diversidade étnica e cultura mas também um elo de ligação e subversão social. Posto isso, Sant'Anna (2003, p.3) salienta que

> Os cultos africanos são dinásticos, familiares, tribais ou circunscritos a determinadas localidades. Na chamada Yorubaland eles não fogem a essa regra. Não existiam, por tanto, na África, organizações semelhantes aos terreiros de candomblé brasileiros, que reúnem num mesmo lugar cultos diversos e originalmente dispersos no território africano. Essa nova organização foi fruto da escravidão e da reunião compulsória, numa terra estranha, de vários grupos que, em sua terra de origem, cultuavam diferentes divindades. Na região ocupada pelos vários grupos nagô, por exemplo, o orixá Oxossi só era cultuado na região de Ketu, Xangô na região de Oyó; Yemanjá, em Albeocutá; Ogun em Ire, e assim por diante. O terreiro

> de candomblé, tal como o conhecemos, é a criação, nas condições adversas da escravidão, de uma nova instituição e de um novo modelo de culto, adaptado as circunstâncias encontradas no Brasil.

Aos negros e negras era imposto a aculturação, em que seus costumes, valores, e tradições culturais precisavam ser negados para abranger uma cultura esbranquiçada e cristã. Para tal, de acordo com Sant'anna (2003), os escravizados eram proibidos até mesmo de se comunicarem em suas língua natal, e de usarem seus nomes para se identificarem, provocando a depredação de características culturais indentitárias. Dessa forma, as práticas religiosas remetidas a sua tradição também sofreram medidas proibitivas, onde os terreiros de candomblé eram fervorosamente perseguidos até a década de 30.

Para Lucival (2015), a prática de repressão dos terreiros de candomblé ocorreu até essa época, entrando em extinção a partir do Decreto nº 1912, formalizada em 17 de abril de 1939 entre Getúlio Vargas e Mãe Aninha, estabelecendo liberdade para os cultos. Entretanto, na Bahia apenas em 1976 através da lei de nº 25.095 há a desvinculação dos terreiros baianos com exigências policiais, sem obrigatoriedade de que esses terreiros fossem registrados na Delegacia de Jogos e Costumes. "Alvo constante de investidas policiais, essas associações sobreviveram e se consolidaram graças, em grande parte, ás alianças que souberam firmar e manter." (SANT'ANNA, 2003, p. 8)

Entretanto, a aliança fundada entre as divindades católicas aos orixás das tribos africanas, surge como sustentação e esperança para a transmissão da religiosidade negra. Acerca disso, Willeman e Lima (2010, p. 85) afirmam que sobre a composição das religiões de matrizes africanas, especialmente do candomblé:

> Sabemos que muito do sincretismo religioso existente hoje é fruto das estratégias de existência/permanência dos africanos e seus descendentes para exercer seus cultos, sua língua, suas práticas. Vem daí, por exemplo, a associação dos Orishas com nomes de santos católicos como Ogum sendo identificado como São Jorge, Oxum como Nossa Senhora da Conceição, Oxalá como Jesus Cristo, Oya ou Iansã como Santa Bárbara e muitos outros. Esta associação de nomes aconteceu e permaneceu acontecendo até os dias atuais devido ao fato primeiro durante o Brasil Colônia, quando os escravos, impedidos de cultuar suas de idades, fingiam estar cultuando as deidades do culto católico.

Nesse sentido, Campos e Rubert (2014) afirmam que apesar da abolição formal da religião católica, em 1891, como oficial brasileira, a instituição da liberdade do exercício de outras práticas e crenças religiosas não se deu de forma fácil. As religiões que transgrediam à católica, principalmente as de matrizes africanas, continuaram sofrendo perseguições, tanto

por parte da população, quanto pela polícia e Estado. Essa discriminação histórica perdura até os dias de hoje. As construções e representações sociais que legitimaram décadas de marginalização e preconceito com as religiões de matrizes africanas, ainda incidem notavelmente nas relações estabelecidas atualmente, reforçando a intolerância religiosa sofrida pelos praticantes dessa tradição.

A religião como afirmação política negra: terreiros, identidade afro-brasileira e empoderamento

Somos setenciados desgraçados,
pura ilha burguesa.
somos nus, vestes e cores,
somos deuses e doutores,
somos ser, e de amor, sede!
(Jorge Araújo)

Recorrendo a religião enquanto fonte de conhecimento, a promoção de enraizamento na cultura negra visa aprofundamento na africanização e legitimidade, transpassando cultos e rituais típicos da experiência religiosa, abrangendo a valorização étnica afrodescendente e a conscientização política dos sujeitos. De acordo com Sant'Anna (2003, p.8) a fortaleza negra "a criação dessa instituição - os terreiros do candomblé - no Brasil foi parte de uma estratégia de sobrevivência cultural, da integração interétnica e de criação, em última análise, de um embrião de sociedade civil para os negros no seio da escravidão."

As práticas religiosas do candomblé estão muito fincadas no elemento espacial e na apropriação desse espaço a partir dos terreiros como construto materializado e simbólico. Nesse, uma área de mato é imprescindível ao culto, não somente porque contém árvores sagradas, plantas e ervas empregadas nos rituais mas também como maneira simbólica de representar a importância dada a natureza, de onde advém a origem e também o destino de todas as coisas existentes. A organização dos terreiros visa recriar e dotar de ressignificação a geograficamente a religiosidade africana, com a produção de cultos em várias regiões do país. (SANT'ANNA, 2003)

> Os terreiros de candomblé são e sempre foram lugares de preservação de memória. O próprio sistema religioso o exige. Isso se verifica tanto na

> reverência obrigatória aos ancestrais quanto na prática religiosa de marcar o lugar 'habitado' por uma divindade ou, ainda, na preservação dos rituais e da língua de cada 'nação'. Além disso, a relação da comunidade de culto com o espaço do terreiro é de caráter profundamente sagrado. O culto só pode ocorrer aí, pois no seu centro simbólico está enterrado o axé da casa – conjunto de objetos e material orgânico que representa e fixa a força divina sem a qual não se dá a comunicação com o mundo dos orixás, dos voduns ou dos inquices, nem nada existe ou pode existir. Daí a importância fundamental da preservação do espaço para a continuidade da manifestação religiosa. Apesar das dificuldades relacionadas à posse dos terrenos em questão instaladas e à falta de recursos, a maior parte das comunidades tradicionais de culto conseguiu preservar seus terreiros. (SANT'ANNA, 2003, p.9)

Através das concepções de Sousa (2010) sobre a relação entre terreiro e educação, o espaço religioso se inscreve como lugar para exaltação da cultura negra, sendo um lugar e empoderamento privilegiado para a expressão antropológica. Nesse espaço, há um elo pedagógico de referências em africanidades para que crianças e jovens negros se percebam representados. Os candomblecistas estabelecem vínculos significativos com a comunidade através da conjunção entre mundo concreto-simbólico. Dessa forma, as relações de convivência construídas nos terreiros são ampliados para fora deles, em que a ancestralidade e os elementos da natureza são enaltecidos.

CONCLUSÕES

As expressões religiosas matriciadas na cultura africana, trazida pelos povos escravizados durante o período colonial brasileiro até o final do século XIX, sofreram perseguições fundamentadas na desvalorização do que não se caracterizava como eurocêntrico. As formas de exercer as práticas religiosas encontradas pelos negros, como o sincretismo religioso, por exemplo, possibilitou a perpetuação e transmissão de uma cultura que constantemente era passível a aniquilação por parte dos senhores brancos. Tal discriminação corroborou pra construção de representações sociais sobre as religiões de matrizes africanas, garantindo que essa primeira se prolongasse até os dias atuais.

Nesse sentido, a valorização da cultura negra no Brasil se deu a passos lentos, possuindo maior visibilidade com a formação de movimentos sociais, principalmente do movimento negro, na busca incessante por reconhecimento das suas origens e sua cultura, que constituem papeis importantes na construção de suas identidades. Depois de séculos de imposição de padrões de branqueamento, tanto de modos de vida, quanto nas práticas

religiosas, a partir da organização dessas minorias, políticas têm se mostrado cada vez mais presentes na garantia de direitos a essas.

Para além da efetivação de garantias de direitos junto ao Estado, os modos de resistência negra têm trabalhado no processo de conscientização política dos sujeitos. Destaca-se aqui o papel desenvolvido pelos terreiros. Os representantes dessas práticas religiosas atuam propondo e construindo participações em processos de conscientização política, desenvolvendo um papel importante dentro dos terreiros. O fortalecimento dos laços com a ancestralidade e a importância de uma consciência crítica acerca da liberdade de expressão religiosa, tornam-se atividades que promovem o desenvolvimento do pensamento crítico e político dos praticantes dessas religiões.

Nesse sentido, os terreiros possuem um papel fundamental dentro desse processo de conscientização. Dessa forma, percebe-se que o exercício dessas práticas culturais facilita o processo de transformação da realidade social dos sujeitos nela inseridos, enfatizando o viés educativo e renovador quando se percebem como protagonistas de suas próprias histórias, refletindo sob a conjuntura histórico-social de marginalização, exploração e opressão.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, I. S.; RUBERT, R. A. Religiões de matrizes africanas e a intolerância religiosa. *Cadernos Lepaarq*, v. 11, n. 22, 2014, pp. 293-307.

CARNEIRO, S.; CURY, C. *O Candomblé*. Texto apresentado ao 3º Congresso de Cultura Negra das Américas, São Paulo. 1982.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica.* 7 ed. São Paulo: Atlas S. A., 2010. 320 p.

OLIVEIRA, M. M. de. *Como fazer pesquisa qualitativa?* 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. 232 p.

SANT'ANNA, M. *Escravidão no Brasil:* os terreiros de Candomblé e a resistência cultural dos povos negros. (2003) Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Disponível em: <http://www.pontaojongo.uff.br/sites/default/files/upload/escravidao_no_brasil_os_terreiros_de_candomble_e_a_resistencia_cultural_dos_povos_negros.pdf>. Acesso em: 19 ago 2016.

SILVA, M. V. *O exercício do poder feminino na tradição étnico-religiosa iorubá no Brasil*: uma estratégia para concretizar direitos em uma sociedade globalizada e desigual. CBASS. Foz Do Iguaçu. 2007.

SOARES, C. C. M. A memória na perspectiva das discussões sobre identidade em comunidade afro. *Áfica(s) - Revista do Programa de Pós-graduação em estudos africanos e representações da África,* v. 2, n. 4, 2015. pp. 1-15.

SOUSA, K. M. de. *Entre a escola e a religião:* Desafios para as crianças de Candomblé em Juazeiro do Norte. 2010. 145 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

WILLEMAN, E. M.; LIMA, G.R. O preconceito e a discriminação racial nas religiões de matriz africana no Brasil. *Revista Uneabeu*, Belford Roxo, v.3., n.5., 2010, pp. 70-94.

SIRÉ DAS AYABÁS: O PODER FEMININO NAS RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA NO CEARÁ

Kelma Nunes

RESUMO

Discute-se a partir da pesquisa com as mulheres de Religiões de matriz africana no Ceará a trajetória histórica de construção da mulher e o poder feminino. O Ceará é um Estado brasileiro que traz em sua trajetória a marca indelével da presença das Religiões de Matriz Africana e afro-brasileiras como territórios elaborados na resistência e luta das mulheres negras, que a partir deles resignificaram a religiosidade tradicional ancestral africana. Todavia essas Religiões foram e são alvo de perseguição policial e seu rito de caráter complexo e dialogicidade direta entre mundo material (dos homens) e mundo imaterial (dos ancestrais, orixás) qualificado como demoníaco, magia negra, coisa ruim por parte do pensamento ocidental branco, elitista, sexista, machista, lesbofóbico, fundamentalista e racista que gera o que se convencional intitular de Intolerância Religiosa, que de fato é um viés racista desse pensamento. O Gt mulheres de axé-saravá da Rede Nacional de Religiões Afro-brasileiras e Saúde Renafro é uma construção coletiva das mulheres de terreiro pela afirmação de uma identidade feminina negra que realiza atuação no Ceará. Na pesquisa em curso temos como resultados preliminares que essas mulheres exercem um importante papel na luta contra o racismo e se auto identificam como protagonistas de um feminismo afro-religioso.

Palavras-chave: Religiões afro-brasileiras. Gênero e Poder.

Rede Nacional de Religiões Afro-brasileiras e Saúde – Renafro/Ce
kelmanunes@gmail.com

O QUE CONTA O CANTO ENCANTA AS RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA E O CURRICULO ESCOLAR

Patrícia Pereira de Matos

RESUMO

Este artigo tem como objetivo relatar a experiência exitosa de estudos e debates sobre a história da África e Afrobrasileira no currículo escolar, tendo como recurso pedagógico as letras das musicas de grupos de afoxés que ousam sair dos muros dos terreiros de candomblés, organizações negras que mantiveram a cultura, a historia e a religiosidade africana resguardada ao longo de 400 anos e percorrer ruas, praças e escolas. Este trabalho tem como base a abordagem da história africana e diásporica revelada nos cantos e danças, das narrativas orais presentes nas letras das músicas cantadas em ritmo de Ijexá. Ouvindo, conhecendo, analisando e sentindo os mitos e lendas ancestrais ao som dos tambores, símbolos que fortalecem o elo entre Orun (Céu) e Aiye (Terra) convidando reis e rainhas africanas a virem festejar com a família dos povos africanos que no Brasil foi recriada a partir do culto aos ancestrais divinizados.

Palavras-chave: Resistência. Musicalidade. Oralidade. Identidade. Currículo.

A RAINHA E O TAMBOR: ELEMENTOS FUNDANTES DAS RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA NA ESCOLA

Patrícia Pereira de Matos[1]

INTRODUÇÃO

O TAMBOR FALANTE

"Ouvi tambor no mar
Ouvi tambor no mar
Ê Mina ê ê Mina
Ê Mina ê ê Mina"
(Afoxé Akomabu – MA)

O tambor toca no ritmo do coração "oi tum , tum bate coração, oi tum coração pode bater." No compasso do corpo emite emoção, empoderamento, pulsação, luta, grito por liberdade afinal "o meu tambor não se cala não! A minha voz não morre jamais!" É assim que temos estabelecido a implementação da Lei 10.639/2003 no currículo escolar: por meio do canto, do conto, da oralidade que ressoa ao som dos atabaques.

O tambor fala comunicando heranças ancestrais, interligando histórias e culturas ao longo de gerações. O tambor entrelaça ritmos, danças, falares, saberes, pessoas, que expressam suas lutas e resistência, resiliência por meio da corporeidade, musicalidade, circularidade, memória, valores civilizatórios africanos que ressoam em nossa alma.

"O meu tambor não se cala não, a minha voz não morre jamais." Falar de cultura negra, dos marcadores das africanidades, de combate ao racismo, de empoderamento é não deixar que o tambor pare. Aqui buscamos o não esfriamento do nosso legado:

> "Os tambores estão frios, gente! Os tambores estão frios! A perda de referenciais simbólicos tem contribuído para o "esfriamento" dos tambores, em decorrência da diluição dos saberes antigos e do desinteresse das novas gerações. (PEREIRA, 2005,p;15)

Em dois anos de sistemáticos trabalhos em escolas do município de Fortaleza, a tentativa de silenciamento do tambor e seu legado é violentamente explicito na expressão

[1] Patrícia Pereira de Matos, Professora, Especialista em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio, Universidades Estadual Vale do Acaraú – UVA – patriciamatos_ce@hotmail.com, Fortaleza, Ceará, Brasil.

“macumba” ou ainda na expressão “macumbeiros”. O reducionismo dado a esse artefato negro é preocupante, visto que revela a intolerância religiosa com as manifestações de matriz ancestral africana. Aqui, entenda-se Umbanda e Candomblé em todas as suas nações.

Importante ratificar que a intolerância religiosa é uma modalidade de racismo visto que as influências africanas e indígenas estão intrinsecamente estabelecidas na formação da umbanda e do candomblé em todas as suas variações. Preocupa-nos enquanto fazedores de cultura, pesquisadores e educadores o temor que os jovens revelam ao fazer “o pelo sinal” ou “sinal da cruz” com os dedos ao iniciarmos o diálogo sobre organizações negras tais como maracatus, afoxés, boi-bumba, cocos, cacuriá, lundu, jongo, entre outras manifestações de luta, organização do nossos ancestrais negros que tem no tambor seu elemento fundante.

Neste artigo queremos revelar a importância do tambor para a luta e o empoderamento das pessoas, observemos o que nos diz o canto do Afoxé Oxum Pandá:

Quando você ouvir o tambor
Venha depressa é festa nagô
Festa de ritmo e de sabor
Balanço gostoso é Festa nagô

Vim pra vadiar, vim pra vadiar
Dance comigo meu bem o ijexá
O toque do agogô é luz na escuridão
O som do meu tambor descompassa o coração
Olinda se ilumina, axé na multidão
No ritmo do afoxé gira o mundo inteiro irmão.
(PANDÁ, Oxum. Festa Nagô-PE)

Podemos compreender, na letra da música, o que o tambor comunica para os indivíduos: “festa nagô, balanço gostoso e toda a cidade se ilumina ao som do Ijexá”. Ora, partindo desse pressuposto da importância do tambor para fomentar e manter as tradições da diáspora negra, como explicar a negação, o silenciamento e o medo desse artefato no ambiente da escola? Ambiente esse que deverá interagir com a diversidade histórico cultural dos povos? Há de se refletir sobre a importância basilar do tambor para o currículo escolar.

Esse trabalho de pesquisa buscou embasamento teórico para referendar a urgência de romper o racismo institucional na escola. A partir dos estudos de Edmilson Pereira que nos diz que “Os tambores são considerados os instrumentos mais importantes porquê representam a voz do ritual.” (PEREIRA, 2005:102) O maranhense Sérgio Ferreti defende que “bater o tambor reafirma vínculos genealógicos com os fundadores, acentuando sua identidade.”

(FERRETI;2009: 29) Isabel Allende em seu livro *A ilha sob o Mar* nos revela com suavidade e profunda beleza que "o seu melhor remédio era a música. Seus gemidos se transformavam em riso ao som dos tambores." (ALLENDE; 2011:8) Sandra Petit defende em sua Pretagogia que " ao executarmos danças de matriz africana, conectamo-nos com os ancestrais, desde os mais remotos tempos de uma civilização milenar, que nos traz as vivências das rodas, debaixo de árvores frondosas, nos terreiros, quintais e praças." nos diz ainda que "dançar, na perspectiva afroancestral aqui tratada, remete a uma visão circular do mundo, na qual início e fim se encontram, em eterna renovação." (PETIT, 2015:72) Essa visão circular é conduzida por um diálogo com o tambor. Que conduz a dança, congraçamento, confraternização, estar em diálogo com os iguais e com os diferentes " A dança é também o que nos faz transcender a dor, a angústia, a humilhação, a tentativa de redução e aniquilamento, lembrando-nos de quem somos, gerando a força espiritual que engrandece, potencializa e sacraliza". (PETIT, 2015:74)

DIALOGANDO ATRAVÉS DO TAMBOR

> "Os tambores vencem o medo. Os tambores são herança da minha mãe, a força da Guiné que está em meu sangue. Ninguém então pode comigo, torno-me incontrolável."(ALLENDE,2011:7)

A protagonista do romance histórico "A Ilha sob o Mar" referenda ao longo da narrativa a importância do tambor para superar medos, tristezas, doenças. Tornando-a conhecedora de quem ela é, de sua história, de seus territórios e de seu pertencimento enquanto mulher negra. Os projetos pedagógicos das escolas defendem um indivíduo crítico, participativo, democrático. Ora, se o tambor auto-afirma as pessoas, por que ainda evitamos sua utilização no espaço escolar?

Nos componentes curriculares dos cursos de licenciatura estudamos a importância do movimento, da musicalidade, do ritmo para o pleno desenvolvimento das crianças e de suas aprendizagens física, psíquica, emocional, cognitiva. Os estudos sobre africanidades falam que "a música é um fator de manifestação de orgulho, de auto-estima e de identidade social". (FERRETI, 2009:26). Entendemos que, quando a criança e o jovem estão fortalecidos de sua cultura, de seu pertencimento, a aprendizagem e a superação dos desafios acontecem de forma plena, afinal "o seu melhor remédio era a música. Seus gemidos se transformavam em riso ao som dos tambores" (ALLENDE, 2011: 7-8)

No convívio comunitário, e pelo movimento dançante, a

> centelha do movimento ancestral é revivificada sempre que ouvimos o apelo da vibração divina do coração pulsante que é o tambor, som primordial, gerando transformações poderosas (PETIT, 2015: 78)

É isso que queremos: transformações poderosas que a vivencia do diálogo com os tambores nos proporcionam e nos situam histórica, política, filosófica, culturalmente no mundo, aceitando a nós mesmos e aos outros, conhecendo o legado que povos bantus, jejes, fon, ewé-fon, yorubás, fulanis, mandigas, ashanti, entre outros, trouxeram para o Novo Mundo. Não reduzindo toda a contribuição desses povos ao termo racista "macumba". A escola é um ambiente propício para esse diálogo.

Foto: Acervo de Patrícia Matos

Nas imagens acima, observamos a interação, o diálogo de jovens e adultos com o tambor, vivenciando a leveza, a beleza de se expressarem na cadência dos ritmos étnicos brasileiros, esses mesmos ritmos que revelam a magnitude "de um povo sofrido de rara beleza que vive cantando, profunda grandeza" (PACHECO:___) Na musicalidade brasileira ouvimos os contos dos antepassados que, mesmo em situação de dor, mantiveram as tradições vivas ao longo de trezentos anos.

O TAMBOR DA RAINHA É DE MINA

Vim de Luanda meu pai é rei
Eu sou princesa negra minha palavra é Lei
Traz tapete vermelho que eu quero passar
sem pedir licença da mamãe Oxum, herdei
altivez, sedução e beleza hoje a ordem
do dia é vir com meu povo a dançar afoxé
Bate bate o tambor que é na palma da mão
Que é na ponta do pé
(Afoxé Oxum Panda - PE)

Novamente a musicalidade exalta a força do tambor para valorização, salva guarda do patrimônio negro brasileiro, assim como o patrimônio de África na diáspora. A letra da música sinaliza a relação do instrumento de percussão com a realeza africana, realeza essa responsável pelos segredos das religiões ancestrais que cultuam os antepassados divinizados. O antropólogo Sérgio Ferreti reflete sobre as religiões de ancestrais africanas como "elemento de resistência cultural e preservação da identidade de um grupo." (FERRETI, 2009:10) Nesse tópico queremos situar a religiosidade africana e afro-brasileira para romper com a intolerância religiosa, motivo que fomenta medo e ojeriza em alunos, professores e gestores ao verem o tambor, fato já discutido no tópico anterior. Nosso desejo é fortalecer a urgência de conhecer a história de lideranças negras que foram divinizadas por suas lutas e por conduzirem a espiritualidade de seu povo afinal "A religião relaciona-se com o modo de pensar e agir das pessoas, com o seu modo de conhecer e compreender o mundo e de se comportar diante de outras pessoas." (FERRETI, 2009, p.10)

Poderíamos falar sobre as relações dos tambores que resguardaram e fortaleceram o reinado de lideranças tais como Nzinga Mbandi , rainha de Angola, Yá Nassô, Yá Detá, Yá Kala , as três princesas nigerianas que sistematizaram o Candomblé de Nação Keto. Mas nos ateremos a falar um pouco sobre Na Agontimé, a rainha do Daomé, atual Benim.

Fotos: https://www.google.com.br/

Por qual motivo conhecemos muito sobre a Rainha Elizabeth, sobre a Princesa Isabel, contudo nada sabemos sobre Na Agontimé? (da esquerda para direita) Por quê em nossos livros de história nunca estudamos sobre a Rainha Daomeana, mãe do Príncipe Guezzo? Na Agontimé , trazida para o Brasil com sua corte condenada a deportação

> Em 1985 a UNESCO organizou em São Luís um colóquio internacional para discutir Sobrevivências das tradições religiosas na América Latina e Caribe. Maurice Glélé, natural

> do Benin, descendente da família do antigo Reino do Daomé, então Diretor da Divisão de Estudos e Divulgação de Culturas daquele órgão, representou, no Colóquio, o Diretor Geral da UNESCO e esteve São Luís algumas vezes no período preparatório ao encontro. Na primeira vez que fomos com ele a Casa das Minas, quando saímos, muito emocionado ele nos disse que aquele é um templo muito sério, que continua as tradições de seu país e que o culto do vodun não é folclore. .(FERRETTI, Sergio; Beija-Flor e a Casa das Minas. 2001)

Para Nunes Pereira a Casa das Minas é "uma sociedade africana transplantada para o Brasil." (1979:17) "O panteão dos ancestrais reais cultuados na afamada Casa das Minas indica as origens do terreiro ligadas desde sua fundação à vinda de parentes do Rei Guezo ao Brasil. Além disso, ela caracteriza as diversas dinastias reais. (LUZ.2000: p;90) Novamente a musicalidade brasileira enaltece a história da diáspora negra brasileira. O maracatu Vozes da África no estado do Ceará homenageia a rainha daomeana

Foi Na Agontimé
Nossa rainha que veio fundar
Um reino pro seu filho Guezzo
Querido aqui do outro lado do mar
Ogãns tocam tambor, é tambor de Mina
Cortejo real, Voduns, Abomé
Salve Na Agontimé[...]
(NERI.2014)

Com a beleza plástica do teatro, o maracatu cearense leva para as ruas, assim como para as praças, a história da rainha daomeana na Agotimé. Contudo, o currículo escolar ainda se omite à esse conhecimento. Da mesma forma a escola de samba Beija-Flor de Nilópolis, em 2011, leva para o sambódromo a saga da rainha em seu enredo "sou Beija-flor e o meu tambor tem energia e vibração, vai ecoar em São Luís do Maranhão. Maria Mineira Naê, Agontimé do Clã de Daomé e na luz de seus voduns, existia um ritual de fé, mas isolada do reino um dia, escravizada por feitiçaria, diz seu vodum que o seu culto num novo mundo renasceria." (Beija-Flor, 2001)

CONCLUSÕES

Sabemos que é urgente a implementação da Lei 10.639 de 2003 no currículo escolar mesmo após treze anos da publicação da referida Lei as ações ainda são pontuais. Nas instituições escolares fala-se muito de mediação de conflitos, mas evita-se falar de racismo, homofobia, intolerância religiosa que são os reais motivos geradores de conflitos. É constrangedor a tempo que instigante a redução da cultura, da filosofia, de todo legado negro africano e diaspórico à palavra MACUMBA, aparentemente simples, mas que contem um forte teor de exclusão e preconceito. Mais intrigante ainda é relacionar uma pessoa vestida com roupas brancas e trazendo um tambor à condição de macumbeira. Com os ciclos de debates, palestras e oficinas temos refletido juntamente aos professores, estudantes, gestores, funcionários sobre nossa história negra de forma positiva, lúdica, com a forte presença do artefato negro TAMBOR.

Compreendendo que, segundo Raul Lody, a marca principal das africanidades é a religiosidade, o sagrado. "O mundo afro busca comunicar, manifestar cada palavra, cada receituário gastronômico, expressando profunda sensibilidade no ato de experimentar um acarajé, ouvir um samba-de-roda, uma toada de maracatu", o sagrado no mundo afro é compartilhado com total e compreensiva humanidade. O homem é um ser relacional com tudo o que ele puder conviver, transformar e principalmente entender." (LODY, 2006:7-9)

Docentes e discentes compreendem essa discussão, quando ela acontece de fato no espaço escolar. O conhecimento entra e o medo, a intolerância religiosa saem quando estudamos, refletimos, conhecemos a verdade dos fatos e essa mesma verdade nos revelam uma nova perspectiva de romper paradigmas racistas da sociedade brasileira. Queremos citar algumas falas de alunos e professores: "Agora posso dizer que o conhecimento liberta, minha família é evangélica de berço e eu nunca falei sobre a história da África e Afro-brasileira devido a isso. Com essa formação eu compreendi que precisamos estudar mais" (Gestora pedagógica de Maracanaú) "Vimos na internet pessoas dizendo que é heresia quando falam chuta que é católico, mas quando falam chuta que é macumba ninguém diz nada. Banalizam" (Aluna do 7º ano de uma escola em Fortaleza) "Então os voduns são como os meus avós? Não quer dizer que são do mal. (Aluno da EJA – Fortaleza) "Vocês me fizeram lembrar do meus ancestrais." (Merendeira maranhense em uma escola de Maranguape). "Nós somos evangélicos, mas sabemos a importância da implementação do estudos das relações étnico-

raciais no currículo.” (Coordenador e professora que solicitaram o trabalho na escola de Maranguape). Temos assessorado com formação continuada três escolas públicas municipais em Fortaleza, a Secretaria de Educação de Maracanaú há sete anos, ampliando o debate que se iniciou com professores das disciplinas de história e geografia para todos o ensino fundamental e uma escola privada.

Todas as nossas ações tem como base fundante o diálogo com o tambor, com a música que ecoa do tambor e com as rainhas que por meio do tambor mantém as tradições de matrizes africanas e afro-brasileiras pulsantes.

REFERÊNCIAS

ALLENDE, Isabel. A ilha sob o mar; tradução Ernani Ssó. 4ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

FERRETI, Sérgio. Querebentã de Zomadônu: etnografia da Casa das Minas do Maranhão.3ª edição. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

_____ Beija-Flor e a Casa das Minas. 2001.

LODY, Raul. O Povo de Santo: religião, história e cultura dos orixás, voduns, inkices e caboclos. 2ª edição. São Paulo:WMF Martins Fontes, 2006. (Raízes).

LOPES, Edmundo Correia. A propósito da Casa das Minas. Atlântico, Revista Luso-Brasileira, Lisboa, 1947. P78-82. Reeditado In: PEREIRA, M.Nunes, A Casa das Minas. Petrópolis: Vozes,1979.

LUZ, Marco Aurélio de Oliveira. Agadá: dinâmica da civilização africano-brasileira. 2ª Ed. Salvador: EDUFBA, 2000.

PEREIRA, Edmilson de Almeida. Os tambores estão frios: herança cultural e sincretismo religioso no ritual de candombe. Juiz de Fora: Funalfa Edições; Belo Horizonte: Mazza Edições, 2005.

PETIT, Sandra Haydé. Pertencimento, Corpo-Dança Afroancestral e Tradição Oral Contribuições do Legado Africano para a Implementação da Lei 10.639/03. Fortaleza: EdUECE, 2015.

Letras da Música

Célia Sampaio.Álbum:Não Há Silêncio.1997
Edil Pacheco. Ijexá. Disco:Nação.1982
Elba Ramalho. Bate Coração.

Os Sambas da Beija-Flor de Nilópolis.Maria Mineira Naê.2006
Jeane Siqueira. Festa Nagô. Afoxé Oxum Pandá-PE
_____ Princesa Negra. Afoxé Oxum Pandá.Fernando Neri. Na Agotimé. 2014

EDUCAÇÃO E RELIGÕES DE MATRIZ AFRICANA NO ÂMBITO ESCOLAR: ESTUDO DE CASO EM MULUNGU-CE

Regilene Alves Vieira

RESUMO

Este artigo tem por objetivo apresentar a lei 10.639/2003 e suas considerações gerais, dando ênfase na importância dessa Lei afirmativa que é fruto do movimento negro que propõe uma nova educação para as relações étnico-raciais. Sabendo que a Lei 10.639 abre um leque de possibilidades para o debate dentro dos estabelecimentos de ensino, tanto privado quanto público, foi necessário fazer um duplo recorte, temático e espacial, dedicando-se a analisar como são tratadas as questões relacionadas aos aspectos das religiões de matriz africana na escola de Ensino Médio Professor Milton Façanha Abreu, localizada no município de Mulungu, cidade do Maciço de Baturité, no Ceará. Para dar conta deste intento, utilizou-se a metodologia de História Oral e questionários.

Palavras-chave: Educação. Lei 10.639/2003. Religiões de Matriz Africana.

PEDAGOGIAS ORAIS NOS TERREIROS DE CANDOMBLÉ

Reginaldo Domingos

RESUMO

Esta pesquisa faz uma discussão acerca da presença do negro nas cidades de Crato e Juazeiro do Norte e suas práticas religiosas tradicionais. Assim, teve o intuito de entender a religiosidade como locus de produção de uma filosofia e, esta, um ato educativo. Pretendeu-se também destacar a marcha pela liberdade religiosa como movimento social que aspira atuar sobre a realidade da região. Diante das problemáticas vivenciadas pela população negra no que se refere à história, cultura, religião é que se fez o despertar para o seguinte problema: como a presença negra tem se apresentado na região e como seus espaços religiosos têm se manifestado e apresentado, no processo histórico, com suas configurações simbólicas e nas relações sociais? Para tal intento recorremos, como metodologia, aos estudos bibliográficos; pesquisa qualitativa; análise documental; história oral e oralidade, por meio de entrevistas semiestruturadas e uso de equipamento digitais de gravação foi possível coletar as falas dos agentes sociais

Palavras-chave: Pedagogias. Candomblé. Religiosidade.

"ECOS DO MALIGNO": PRECONCEITOS SOBRE A RELIGIOSIDADE DE MATRIZ AFRICANA NO BRASIL

Anderson Diego Feitosa de Andrade[1]
Weslley da Silva Lima[2]
Maria Arleilma Ferreira de Sousa[3]

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo discutir as perseguições sofridas pelas práticas de religiosidade de origem africana no Brasil. Estima-se que ao longo do período colonial foram trazidos para terras brasileiras aproximadamente 03 milhões de africanos, aspectos de sua cultura e traços de sua religiosidade resistem ao tempo e as perseguições. No processo de dominação senhorial, o cristianismo construiu um discurso negativo sobre as práticas e rituais africanos, ligando sua cultura e suas crenças ao maligno. A partir da segunda metade do século XX, esses discursos negativos se intensificaram com a expansão das religiões neopentecostais, principalmente a Igreja Universal do Reino de Deus, que possui uma prática de conclamar os fiéis a uma batalha contra os "inimigos" aqui tomados pelas religiões afro-brasileiras. Esse discurso IURDiano encontrou ecos em outras religiões de matriz neopentecostais. Desde então se aumentou os casos de violência sofrida por parte dos fiéis dessas religiosidades. Dessa forma, buscamos trabalhar nesse artigo dialogando com o conceito de poder simbólico de Pierre Bourdier, a partir da análise de algumas matérias jornalísticas que publicaram sobre mortes em rituais de "magia negra".

Palavras-chave: Cultura Afro-brasileira. Religiosidade. Cristianismo.

INTRODUÇÃO

As religiões afro-brasileiras foram trazidas para o Brasil através da estimativa de 3 milhões de escravos transportados da África, junto com eles não vinha apenas o trabalho braçal, mais toda sua cultura e religiosidade. No processo de ressocialização desses habitantes brasileiros, ocorreu a transformação de diversos fatores o que influencia a sociedade brasileira até os dias de hoje, seja através de suas condutas, ou através de seus preconceitos. A Revista de Estudos da Religião[1] traduzido por Maria

[1]GTv_Autor:
Universidade Regional do Cariri - URCA. andersondiegofeitosa@hotmail.com
[2]GTv_Autor: Universidade Regional do Cariri - URCA. w-leylima@hotmail.com
[3]Orientadora: MS. Universidade Regional do Cariri – URCA. arleilmasousa@hotmail.com

[1] A *Revista de Estudos da Religião* Nº 1/ 2001 *Discursos sobre as religiões afro-brasileiras: Da desafricanização para a reafricanização* de Tina Gudrun Jensen traduzido por Maria Filomena Mecabô.

Filomena Mecabô vai reafirmar que:

> Estima-se que um total de 3.600.000 escravos foram transportados da África para o Brasil entre os séculos XVI e XIX (Bastide, 1978: 35), fazendo do Brasil o segundo maior importador de escravos do novo mundo. Durante este período, a população negra escrava era maior que a dos brancos que legislavam. Os escravos vieram principalmente da Nigéria, Daomé (atual Benin), Angola, Congo e Moçambique. Apesar da instituição escravagista ter quebrado as famílias e espalhado grupos étnicos através do país, os escravos conseguiram manter alguns laços com sua herança étnica... A conseqüência inesperada dessa divisão foi que o conceito de nação desempenhou um papel importante para a manutenção de várias identidades étnicas africanas e para a transmissão cultural e as tradições religiosas.

No cenário brasileiro as religiões de matrizes afros, que se tem mais visibilidade são a Umbanda e o Candomblé, porém o Vodu onde se tem mais prática no Haiti, está ligada aos brasileiros como magia, místico, oculto, o que nos leva a analisar os encaixe dessas práticas no meio social nacional. Onde existe uma variedade que reproduzem suas crenças e costumes que segundo os estudos de Prandi (2000):

> As religiões afro-brasileiras constituídas até o início deste século e aqui denominadas candomblé, xangô, tambor-de-mina e batuque reproduzem em muitos aspectos as religiões originais dos orixás, voduns e inquices africanos. Delas herdaram o panteão, aqui reorganizado, as línguas rituais, de significado esquecido, os ritos, as concepções e valores míticos. (Idem, p. 78).

No censo demográfico, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE – realizado no ano de 2010, estima-se que quase 600 mil brasileiros são adeptos da Umbanda e Candomblé, duas das principais religiões de matriz africana no Brasil. Fieis dessas religiões são constantemente vítimas de violência, sejam elas físicas, morais, atentados contra sua liberdade de expressão e culto. Mas o que estaria por trás desses ataques a essas práticas religiosas?

As práticas religiosas afrodescendentes sofrem perseguições por parte de outras religiões no Brasil. A igreja católica, por exemplo, durante anos alimentou em seu discurso posições combativas as religiões de matriz afro-brasileira. Em seus pronunciamentos palavras como: *esdruxulas, banais e supersticiosas*[2], são corriqueiras. Essas perseguições aumentaram a partir da republica, sistema politico adotado no país a partir de 1889, com o golpe militar capitaneado por Deodoro da Fonseca, que em sua primeira constituição, promulgada em 1891 promoveu separação do Estado com a Igreja

[2] BERKENBROCK, Volney José. A relação da igreja católica com as religiões afro-brasileiras anotações sobre uma dinâmica. 2012.

católica. Em artigo intitulado *A relação da igreja católica com as religiões afro-brasileiras anotações sobre uma dinâmica*, Volney José Berkenbrock, afirma que:

> Com a consolidação do sistema republicano no Brasil, a separação entre Igreja Católica e Estado vai ficando mais clara, mesmo que as duas instâncias continuem com ligações muito profundas. No que tange à religião, a República vai trazer a liberdade religiosa assegurada pela constituição. Na Igreja Católica vai se acentuar uma posição diante das religiões afro que lembra o que já aparece no texto de Nina Rodrigues: que são esdrúxulas, banais, supersticiosas. E mais do que isto, as práticas destas religiões começam a ser vistas e combatidas cada vez mais pelos católicos – talvez inclusive pelo crescimento das mesmas –, mas não só por estes, como atentados à ordem pública, aos bons costumes, como exploração da ignorância religiosa das pessoas, como prejudiciais à saúde, etc. Mesmo havendo liberdade religiosa, o código penal de 1890 (artigos 156, 157 e 158) proibia o chamado exercício da magia, do espiritismo e seus sortilégios. Bastava uma denúncia neste sentido para que o denunciado já pudesse ser enquadrado em algum destes artigos, mesmo que suas práticas fossem claramente religiosas.[3]

O MEDO DAS CRENÇAS AFRICANAS

Hoje em dia as perseguições e a *demonização* das religiões Afro-brasileiras é levado a cabo pelas religiões de caráter pentecostal, para ser mais exato *neopentecostais*, como a Igreja Universal do Reino de Deus (IURD) entre outras que aderem ao modelo expansivo e combativo iurdiano.

A Igreja Universal do Reino de Deus pode ser considerada como principal agente de depreciação das religiões de matriz afro-brasileira. Seu líder espiritual e principal porta voz da igreja, o bispo Edir Macedo, proferiu por diversas vezes sua aversão a essas religiões. O ponto culminante de seu discurso combativo esta na edição e publicação de "*Caboclos, Orixás e Guias: Deuses ou Demônios?"*. Livro que dentre outras defende que as religiões de cunho afro-brasileiro e também as espiritas são as causadoras dos males que afligem o homem. É também nesse livro que elege e demoniza as entidades presentes nessas religiões denominando a figura de Exú, como também a Pomba Gira como representações do diabo cristão.

Além disso, a IURD também conta como aparato bélico[4] na luta que trava contra as religiões de matriz afro os meios de comunicação de massa que dispõe, seus templos

[3] Idem

[4] Aqui nos referimos a criação do grupo "Gladiadores do Altar" pela igreja Universal. Para saber mais: http://www.cartacapital.com.br/sociedade/exercito-da-igreja-universal-preocupa-religioes-afro-brasileiras-449.html

e seus fieis (que aqui são considerados soldados de cristo) e que devem combater o inimigo.

> No que tange à relação com as religiões afro-brasileiras, esta pentecostalização tem trazido à tona posições que se pensava superadas: a demonização destas religiões. Trata-se agora de uma demonização mais personalizada. Se no passado havia pouco conhecimento sobre os rituais e as figuras destas religiões, havendo no máximo uma demonização da figura de Exu, na situação atual esta demonização é estendida às figuras em geral destas religiões e tudo o que se refere ao transe religioso nelas, é interpretado por parte principalmente do pentecostalismo mais recente, como manifestação demoníaca.[5]

Guerras, lutas e outras palavras de léxicos combativos são uma constante em seus discursos. Fazem parte de um sistema simbólico legitimador de combate a essas religiões. Além de usar alcunhas depreciativas como *magia, macumba*, entre outros também fazem parte desse corpus discursivo. Ao abordar sobre as formas simbólicas de depreciação de uma prática religiosa, Bourdieu (2007) acredita que:

> Costuma-se designar em geral como magia tanto uma religião inferior e antiga, logo *primitiva,* quanto uma religião inferior e contemporânea, logo *profana* (aqui equivalente de vulgar) e profanadora. Assim, a aparição de uma ideologia religiosa tem por efeito relegar os antigos mitos ao estado de magia ou feitiços. [6]

Pierre Bourdieu destaca as trocas significativas dos sistemas existentes pra locomoção de outros que fazem parte da ideologia dominante:

> A classe dominante é o lugar de uma luta pela hierarquia dos princípios de hierarquização: as fracções dominantes, cujo poder assenta no capital econômico, têm em vista impor a legitimidade da sua dominação que por meio da própria produção simbólica, que por intermédio dos ideólogos conservadores os quais só verdadeiramente servem os interesses dos dominantes. (BOURDIEU, 1998, p. 12.)

É a partir desse ideário que trabalha na identificação e na demonização de figuras do panteão religioso afrodescendente que as praticas do discurso iurdiano se consolidam como embate. Pois em sua maioria defendem que o que há em jogo é uma disputa entre as forças do bem e do mal, e que essas forças do mal tem poderes sobre o homem e que são de maneira mais frequente associadas as religiões de matriz afro-brasileira.

Matérias vinculadas nos principais meios de comunicação do país relatam esses casos de violência contra essas religiões. Uma matéria vinculada pelo porta IG[7] com o

[5] Ibidem
[6] BOURDIEU, Pierre. A Economia das trocas simbólicas. São Paulo: Editora Perspectiva. 2007
[7] www.ig.com.br

título *Por que religiões afro-brasileiras são o principal alvo de intolerância no País?* [8] Debate esse tipo de violência. Essa matéria veio em conjunto a publicação dos dados da Comissão de Combate a Intolerância Religiosa do Rio de Janeiro (CCIR) que dentre outros dados que compõe o relatório afirma que, 70% dos casos (de um total de 1014) de ofensas ocorridas no Rio de Janeiro entre o triênio 2012-2015, são contra adeptos de religião de matriz africana. Assim a matéria reforça a violência gerada de certa forma através de preconceitos seja de comportamentos ou vestimentas derivados da África, quando diz, "O tema ganhou as páginas dos jornais recentemente, em casos como o da menina Kaylane Campos, atingida por uma pedra na cabeça em junho do ano passado, aos 11 anos, no bairro da Penha, na Zona Norte do Rio, quando voltava para casa de um culto e trajava vestimentas religiosas candomblecistas. Também em 2015, no mês de novembro, um terreiro de candomblé foi incendiado em Brasília, sem deixar feridos. Na época, a imprensa local já registrara 12 incêndios semelhantes desde o início daquele ano somente no Distrito Federal".

Para os especialistas ouvidos pelos produtores da matéria, há duas explicações para esse tipo de agressão sofrida por membros e fieis de religiosidades de matriz africana. O primeiro motivo seria o racismo e a discriminação que recai sobre essas praticas religiosas, que remontam o tempo do escravismo no Brasil. O outro motivo, como já salientamos, seria os movimentos pentecostais[9]:

> Para eles, há duas explicações. Por um lado o racismo e a discriminação que remontam à escravidão e que desde o Brasil colônia rotulam tais religiões pelo simples fato de serem de origem africana, e, pelo outro, a ação de alguns movimentos neopentecostais que nos últimos anos teriam se valido de mitos e preconceitos para "demonizar" e insuflar a perseguição a umbandistas e candomblecistas.[10]

Entretanto, para a Denise Pini Fonseca[11], ouvida nessa mesma reportagem, acredita que o discurso proferido no meio das igrejas neopentecostais é, em grande parte, o culpado por essa violência. Gerando através dos discursos o incentivo a preconceitos e violências contra religiões de matrizes afros.

As práticas ritualistas de matrizes africanas são geralmente comparadas a feitiços, visando o lado negativo, obscuro e maldoso, porém os feitiços são de caráter dual, existe para o bem e o mal. O que nos desperta a curiosidade são a relação de objetos da cultura africana, ser relacionado como caráter negativo, um exemplo disto é a pomba gira, as chamadas nó de pinho que no tocante do discurso cristã é

[8] INTERNET: http://ultimosegundo.ig.com.br/brasil/2016-01-21/por-que-religioes-afro-brasileiras-sao-o-principal-alvo-de-intolerancia-no-pais.html. Acessado em 11 de julho de 2016.
[9] Para não generalizar, não são todas as igrejas pentecostais/neopentecostais que tem esse caráter demonizador e discriminatório das religiões de matriz afro, mas sim aquelas alinhadas a ideologia iurdiana.
[10] Idem
[11] Autora do livro *A cartografia Social de Terreiros no Rio de Janeiro* e *Presença do Axé. Mapeando Terreiros no Rio de Janeiro*

usado para invocar o mal, mas que Saviento (2009) destaca:

> As imagens de santos denominadas "nó de pinho" trazem claramente o processo da tradução de uma cultura pela outra. Estas estátuas de santos católicos receberam o mesmo tratamento dos "ndop" e dos "minkisi" bakongo. Os "ndop" estão associados a cultos específicos: aos antepassados, na medida em que os mortos eram constantemente invocados e temidos pelo seu poder de interferir no mundo dos vivos. Já os "minkisi"2 são associados à fertilidade e aos espíritos da água e da terra, capazes de provocar a fertilidade ou a esterilidade e doenças. Eles também representam a possibilidade de realização de pedidos para a vida prática, ou seja, reportam-se a eles na procura por êxitos individuais. Estas estátuas são colocadas em locais escondidos na mata em meio a tabus específicos: não se pode tocá-las e poucos podem vê-las. (Idem, p. 04.)

As magias presentes nessas religiões ganham destaque no Vodu, que em alguns ritos são realizados geralmente no período da noite, possuem incorporação de espíritos, e chegam a consumir animais postos a sacrifícios. A visão cristã interpreta esse ritual como representação da figura maligna. Segundo Schimtt[12] (1999), seria o horário ideal para tais manifestações, pois a escuridão é relacionada com: diabos, demônios e fantasmas que seria destinado ao inferno. O que Delumeau (2009) chama de "cristianismo do medo", sendo a noite, o momento propício onde o indivíduo não alcançaria a gloria divina, e segundo discursos teológicos permaneceria para a eternidade. A noite seria a representação das trevas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O discurso neopentescostal iurdiano, persegue as religiões de matriz africana aqui no país, seja através de ataques contra membros e espaços sagrados até devoção dessas práticas religiosas, indo além através de todo um aparato discursivo, onde trata essas religiões como inimigos a se combater, adotando todo um léxico bélico, como criação de tipos de "os gladiadores do altar" para confrontar toda estrutura religiosa trazida da África.

Assim os embates entrem cristãos e não cristãos (sendo esse termo usado para todos aqueles que não aderiram a religião cristã) se enraíza em traços violentos, seja no discurso proferido, ou nas

[12] SCHMITT, Jean Claude. p. 199.

ações físicas. Reforçando preconceitos subjacentes nas tentativas de satisfazer a moral cristã construída através do "berço" religioso, que acompanha desde a infância, e acaba se consolidando em um fiel alienado, se utilizando de um discurso clichê presente na sociedade brasileira que "sua religião sempre será a correta", fechando a mente para diversidade e renegando a uma sociedade pluricultural.

Tanto o Candomblé, Umbanda e o Vodu são religiões teísta[13] e animistas[14] onde buscam a preservação de suas tradições e de seus antepassados nas bases estruturais de sua cultura. È nesse campo estrutural religioso onde é combatido, desde a expansão do cristianismo nas tentativas de legitimar sua superioridade como religião monoteísta reforçada na figura de Jesus Cristo, busca alcançar um poder supremo.

FONTES

INTERNET: http://ultimosegundo.ig.com.br/brasil/2016-01-21/por-brasileiras-sao-o-principal-alvo-de-intolerancia-no-pais.html. Acessado em 11 de julho.

http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/cadernos/policia/mortes-em-rituais-satanicos-1.623098. Acessado em 18 de julho.

REVISTA

A *Revista de Estudos da Religião* Nº 1/ 2001 *Discursos sobre as religiões afro-brasileiras: Da desafricanização para a reafricanização* de Tina Gudrun Jensen traduzido por Maria Filomena Mecabô.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICA

BERKENBROCK, Volney José. A relação da igreja católica com as religiões anotações sobre uma dinâmica. 2012.

BOURDIEU, Pierre. A Economia das trocas simbólicas. São Paulo: Editora Perspectiva. 2007.

_____. O Poder Simbólico. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1998.

DELUMEAU, Jean. História do medo no ocidente 1300-1800: uma cidade sitiada. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

[13] O teísmo (do grego *Théos*, "Deus") é uma crença na existência de deuses, seja um ou mais de um, no caso de mais de um, pode existir um supremo.

[14] Animismo (do latim *animus*, "alma, vida") é a visão de mundo em que entidades não-humanas (animais, plantas, objetos inanimados ou fenômenos) possuem uma essência espiritual.

HANDERSON, Joseph. Vodu no Haiti – Candomblé no Brasil: identidades culturais e sistemas religiosos como concepções de mundo Afro-Latino-Americano. Pelotas, 2010. 183f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Instituto de Sociologia e Política. Universidade Federal de Pelotas.

PRANDI, Reginaldo. Hipertrofia ritual das religiões afro-brasileiras. Texto publicado em *Novos Estudos Cebrap*, nº 56, março, 2000. pp. 77-88.

SAVIENTO, Mônica Carolina. Cristianismos modificados: presença da cultura africana (bakongo) na estatuária católica da região do Vale do Paraíba (SP). ANPUH – XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Fortaleza, 2009.

SCHMITT Jean-Claude. Os vivos e os mortos na sociedade medieval. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

RELIGIÕES: IMPACTOS E PRECONCEITOS NA REGIÃO DO CARIRI

Gabriel de França Silva[1]
Yáskara Rodrigues Alencar[2]

RESUMO

O presente trabalho foi pensado partindo de pesquisas, relatos e observações na região do Cariri, sobre os preconceitos religiosos, como eles se constituem e os efeitos e impactos que causam nas relações sociais. Através de rodas de conversa e uma exposição fotográfica, discutimos aspectos da difusão religiosa na construção da identidade de seus adeptos, seus dogmas, seus ritos e seus efeitos perante a sociedade, bem como, a intolerância religiosa, principalmente no que diz respeito às manifestações ritualísticas das religiões de matrizes afrobrasileiras e outras que fogem das Religiões dominantes. Mostrando assim a população Carirense que existem vários seguimentos religiosos, e todos precisam ser respeitados com igualdade. Reafirmando assim que a liberdade de expressão e de culto é assegurada pela Declaração Universal dos Direitos Humanos e pela Constituição Federal.

Palavras-chave: Religião. Preconceitos. Cariri.

1 Arquitetura e Urbanismos Faculdade de Juazeiro do Norte
[2] Letras Universidade Regional do Cariri
yaskarakaky@gmail.com

Simpósio Temático 06: Ações afirmativas para a população negra: pesquisas, experiências de ensino e o papel da universidade

O JOGO MANCALA – UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR PARA UMA ABORDAGEM EM HISTÓRIA DA MATEMÁTICA

Denise Aparecida Enes Ribeiro[1]
José Augusto Pereira Nogueira[2]

RESUMO

Este trabalho visa mostrar novas metodologias que auxiliem no ensino de matemática, tais como a utilização de Jogos e História da Matemática, e suas contribuições para o aprendizado significativo e contextualizado desta disciplina por parte dos alunos. Pretendemos combater a visão eurocentrista da ciência através da Etnomatemática, que busca resgatar a cultura matemática de diversos povos entre eles a africana. Buscando fazer uma interação de conteúdos entre Matemática e História, escolhemos a Mancala, que é uma família de jogos milenar de estratégia, de origem africana, em que podemos observar o desenvolvimento de um raciocínio lógico-matemático, além de fazermos um aprofundamento histórico sobre a cultura africana. Também de forma interdisciplinar envolvemos sementes de jatobá uma fruta típica do semiárido cearense. Tendo em vista que as sementes são partes integrantes do jogo Mancala, pois as regras consistem em usá-las na disputa. Nossa abordagem em sala de aula visa o resgate da historia intelectual dos povos africanos com a história do jogo e sua correta aplicação com objetivos educacionais. A interdisciplinaridade entre a Matemática, a História, Língua Materna e Meio Ambiente, ocorreria através das atividades planejadas de forma natural.

Palavras-chave: Mancala. Interdisciplinaridade. História da Matemática.

INTRODUÇÃO

A disciplina de Matemática ainda detém por parte de um grande número de alunos, certa rejeição, sendo considerada “difícil” e com altos índices de reprovação. As avaliações externas mais recentes têm mostrados resultados desapontadores, principalmente no Ensino Médio. No Fundamental embora tenha havido um avanço, no geral ainda não se alcançou as metas estabelecidas. Estes dados são indicativos importantes de que algo deve ser mudado na metodologia das aulas de matemática, como também uma discussão sobre currículo e Formação de Professores deve ser ampliada.

[1] Professora universitária, especialista em Docência do Ensino Superior, Faculdade Católica do Cariri, licenciatura em Ciências, denirriber07@hotmail.com, Crato, Ceará, Brasil. Licenciatura em Ciências/Matemática, Faculdade de Filosofia de Sorocaba, Sorocaba, SP. Brasil.
[2] Bolsista de Apoio Técnico (BAT) graduando em Matemática, Universidade Regional do Cariri, Juazeiro do Norte, Ceará, Brasil., CNPQ.

Assim sendo, buscamos discutir a importância da interdisciplinaridade como forma de superar a fragmentação dos conhecimentos, e o distanciamento da matemática escolar da vida dos alunos. Usamos para isto a História da Matemática como ponto de partida de atividades pedagógicas com a utilização de jogos, que buscam integrar a matemática interdisciplinarmente com a língua materna, história, e conteúdos transversais, como ética, diversidade cultural e meio ambiente.

Pretendemos combater a visão Eurocentrista da ciência através da Etnomatemática, que busca resgatar a cultura matemática de diversos povos entre eles a africana, chinesa e hindu. Os jogos trabalhados são a: Mancala, Quadrados Mágicos, Tangran e Xadrez como facilitadores na construção de estratégias lógicas e do entendimento de assuntos mais abstratos, além de utilizarmos também a História da Matemática de modo que auxilie o professor a proporcionar aos alunos uma melhor compreensão dos conteúdos.

Para isto realizamos um Projeto de Iniciação Científica, o qual eu sou a orientadora e o bolsista é o aluno do VII semestre da graduação do curso de Matemática, José Augusto Pereira Nogueira. Além disto, na Semana da Matemática da Urca, realizamos (eu e o orientando) um Minicurso sobre **Jogos e História da Matemática**, onde pudemos ensinar como jogar a Mancala e o Quadrado Mágico a partir de textos sobre a origem de cada jogo e lendas que os envolvem.

INTERDISCIPLINARIDADE E MATEMÁTICA

Objetivos como formar cidadãos conscientes e desenvolver o raciocínio lógico fazem parte do nosso ideário e de um discurso que já virou senso comum entre educadores. Porém os alunos se queixam (consciente ou inconscientemente) ainda do distanciamento entre a matemática escolar e a vida cotidiana.

Uma forma de aproximação da disciplina da matemática à realidade dos alunos seria a proposta de atividades contextualizadas e interdisciplinares, visto que é assim que as situações problemas se apresentam na realidade, e não divididas em blocos estanques de conhecimentos que viriam a ser a tônica de nossas disciplinas escolares.

Analisando os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s, que se constituem em referencial para o ensino das diversas disciplinas nos Ensinos

Fundamental e Médio, pudemos verificar várias referências à questão da interdisciplinaridade.

Em todos os níveis de ensino o termo interdisciplinaridade ocorre. Porém é nos PCN´s do Ensino Médio, que a questão da Interdisciplinaridade se destaca, pois este termo e seus cognatos aparecem cento e vinte e três vezes.

Sobre a interdisciplinaridade temos algumas considerações de Fazenda:

> [...] cada disciplina precisa ser analisada não apenas no lugar que ocupa ou ocuparia na grade, mas nos saberes que contempla nos conceitos enunciados e no movimento que esses saberes engendram [...]. Essa cientificidade, então originada nas disciplinas, ganha status de interdisciplinar no momento em que obriga o professor a rever suas práticas e a redescobrir seus talentos, no momento em que, movimento da disciplina, seu próprio movimento for incorporado (FAZENDA, 2008. p.18).

Na perspectiva escolar, a interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista.

Segundo Machado (2000, p. 116-117), a interdisciplinaridade pode ser entendida como "uma forma de organização do trabalho escolar que se baseia na busca de uma visão sintética, de uma reconstrução da unidade perdida, da interação e da complementaridade nas ações envolvendo diferentes disciplinas".

Os Temas Transversais são nos PCN's, uma proposta inovadora de se trabalhar interdisciplinarmente. Dentre eles nos interessa particularmente a Pluralidade Cultural, onde são tratados temas que retratam a diversidade cultural brasileira, reconhecendo-a com um direito de povos e indivíduos e repudiando qualquer forma de discriminação e preconceito por raça, classe, gênero e crença religiosa. Nesta dimensão é que se insere o uso do jogo Mancala na Educação Matemática, como resgate histórico da ancestralidade africana do povo brasileiro e da forma como os povos faziam (e ainda fazem) a Matemática numa perspectiva da Etnomatemática.

HISTÓRIA DA MATEMÁTICA

Quanto à utilização da História da Matemática, vários autores em educação matemática a consideram uma tendência metodológica. Lorenzato em seu livro “Para aprender Matemática” fala da importância de se historiar o ensino como motivação para as aulas e usando de um recurso que muitos consideram distante da realidade da sala de aula de matemática que é considerada fria, se resumindo a números, fórmulas, sistematizações, todos longe da realidade e da vida do aluno.

Buscando ainda referência nas considerações de Fauvel (1991), sobre a importância da História da Matemática no ensino, concordamos com o mesmo quando afirma que:

- a história aumenta a motivação para a aprendizagem da matemática;
- humaniza a matemática, apresenta a vida de homens e mulheres que contribuíram para seu desenvolvimento;
- mostra o desenvolvimento histórico dos conceitos matemáticos;
- contribui para a mudança de concepção dos alunos em relação à matemática e a quebra de mitos;
- suscita oportunidades para a investigação e pesquisa em tópicos matemáticos.

Mendes (Iran) aponta que o uso investigatório da História da Matemática em sala de aula pode ser implementado, como um princípio unificador dos aspectos cotidiano, escolar e científico da Matemática. Pode ser uma fonte de conhecimento da matemática escolar. Desenvolverá a perspicácia e o conhecimento do aluno em várias áreas do conhecimento. Assume assim uma função estruturante desde que a atividade não se torne mero passatempo ilustrativo.

Procuramos então, refletir como a utilização do jogo Mancala poderia intervir positivamente na maior assimilação de conteúdos matemáticos relacionados tanto com a história da matemática como com o próprio jogo. Situações de interdisciplinaridade ocorreriam de forma mediada pelo professor, então entre a Matemática, a História, Língua Portuguesa e Meio Ambiente, pois o mesmo seria confeccionado com materiais oriundos de reciclagem.

JOGO MANCALA

O jogo Mancala tem origem da cultura africana e supostamente também de outras fontes orientais, sendo a palavra Mancala derivada do árabe (naqaala - "mover") é na verdade a denominação genérica de várias formas diferentes de jogos. Teria surgido por volta do ano 2.000 antes de Cristo. Mancala surgiu quando a humanidade vivia em uma sociedade agrícola, o que explica os seus elementos constituintes: Sementes e um tabuleiro feito de buracos na terra. É jogado, habitualmente, com pequenas pedras ou com sementes. A movimentação das peças tem um sentido de "semeadura" e "colheita". O jogo se concretiza a partir de regras que lembram um plantio. Cada jogador é obrigado a recolher sementes (que neste momento não pertencem a nenhum dos jogadores), e com elas semeá-las suas casas do tabuleiro, mas também as casas do adversário. Seguindo as regras, em dado momento o jogador faz a "colheita" de sementes, que passam a ser suas. No Suriname, o **Awari**, uma das variantes do Mancala, é jogado na véspera de um enterro, para distrair o morto. Depois do enterro, o tabuleiro é jogado fora.

É um jogo em que não há sorte envolvida, mas exclusivamente raciocínio lógico e matemático. Basicamente trata-se de um jogo de estratégia, instigante, aonde as sementes são deslocadas de buraco em buraco e colhidas para a Mancala de cada jogador (buraco central) quando estas totalizam 3 ou 4 sementes. As estratégias do jogo envolvem movimentos calculados, que exigem muita concentração, antecipação e esforço intelectual. Os conteúdos específicos básicos matemáticos a serem trabalhados seriam: soma, subtração, multiplicação, divisão, frações e progressão aritmética.

Recentemente foram criadas versões deste jogo como aplicativos de celulares e softwares educativos, ampliando assim sua aplicação educacional, aliando às Novas Tecnologias.

CONCLUSÕES

A presente pesquisa está em andamento, onde um projeto de intervenção sobre a Mancala e os Quadrados Mágicos está sendo analisado, uma vez que nosso calendário ficou atrasado devido à greve dos professores da rede estadual. Quanto à Mancala, um primeiro contato com os alunos, mostrou o potencial deste trabalho devido ao entusiasmo demonstrado pelos estudantes diante de uma nova abordagem em matemática.

No Minicurso ofertado na Semana de Matemática da URCA, pudemos testar a metodologia que pretendemos utilizar com nosso público alvo. Este Mini- Curso foi de oito horas e mesmo o tempo sendo curto, pudemos observar o interesse dos participantes no tema.

Dessa forma, utilizar da metodologia de Jogos relacionados à História da Matemática durante as aulas pode ser de relevante importância para o processo de ensino aprendizagem desta disciplina, uma vez que o professor ao fazer uso dos jogos como a Mancala de forma a atrair a curiosidade dos alunos e possibilitar compreender conceitos matemáticos através de sua história está exercendo uma verdadeira prática interdisciplinar e de resgate da cultura negra brasileira, visto ser parte de nossa ancestralidade.

O uso das sementes nativas como as do Jatobá e Orelha de Pau, agregam questões ecológicas, ampliando a importância da Mancala no desenvolvimento de projetos interdisciplinares.

Desta forma vislumbraremos saídas planejadas e estudadas de como tornar a matemática atrativa de se aprender, deixando ela de ser instrumento de alienação e exclusão, mas antes sim de autonomia e inclusão, vencendo o fracasso escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental: matemática**. Brasília: MEC/SEF 1998a.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio: matemática**. Brasília: MEC/SEB 1999.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: temas transversais.** Brasília: MEC/SEF 1998b.

COST, Y, G da, BARBOSA, I, S. **Matemática & Interdisciplinaridade**. 1. Ed. Curitiba: Appris, 2013.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação Matemática, da Teoria á Prática**. 23. Ed. Campinas, São Paulo, Papiros, 2012.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Uma síntese sociocultural da História da Matemática**. 1. Ed. São Paulo, PROEM, 2011.

FAZENDA, Ivani C. ARANTES. **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo, Cortez. 2008.

LARA. I.C.M. **Jogando com a Matemática do 6º ao 9º ano**. 1. Ed. São Paulo, Respel, 2011.

LORENZATO, Sérgio**. Para Aprender Matemática**, 3ª ed. Campinas, São Paulo, 2010.

MACHADO, N. J. **Matemática e Língua Materna, análise de uma impregnação mútua**. 6ª ed. São Paulo, Cortez, 2011.

MIGUEL, Antônio, [et, al] - **História da Matemática em Atividades Didáticas** - 2ª ed. Revista. São Paulo. Editor: Livraria da Física, 2009.

MOYSÉS, Lúcia. **Aplicações de Vygotsky à Educação Matemática**. Campinas, São Paulo. Papirus, 1997.

NETO, E.R. **Didática da Matemática**. 11ª ed. São Paulo. Editora Ática. 2002.

NOGUEIRA, Nilbo. **Interdisciplinaridade Aplicada**. 4. Ed. Editora Érica. São Paulo. 1998.

SKOVSMOSE, O. **Educação Matemática Crítica a questão da Democracia**. Trad.: Jussara Loiola Araújo e Abgail Lins. São Paulo, Papirus, 2001.

SOARES, Eduardo Sarquis. **Ensinar matemática, desafios e possibilidades**. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

TAHAN, Malba. **O Homem que Calculava**. 29. Ed. Record, Rio de Janeiro. 1985.

TAHAN, Malba. **Matemática Divertida e Curiosa**. 15. Ed. Record. Rio de Janeiro. 2001.

TOMAZ, V.S. DAVID, M.M. **Interdisciplinaridade e aprendizagem da Matemática em sala de aula.** 2ª ed. Autêntica Editora. Belo Horizonte. 2012.

VYGOTSKI, L. S.A. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo. Martins Fontes, 1987.

SOBRE A LEI 10639: ANALISANDO PENSAMENTOS DE INTELECTUAIS DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NEGROS

Geovane Tavares de Santana

RESUMO

O trabalho propõe-se a realizar uma breve análise dos posicionamentos e discussões de alguns estudiosos brasileiros e radicados no Brasil, de áreas variadas (especialmente militantes de movimentos sociais negros inseridos no espaço universitário) no que concerne à aprovação, sanção e aplicação, principalmente a nível de estado do Ceará, da lei 10.639, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas públicas e privadas da rede de ensino básico brasileira. Para atingir este intento, foram realizadas leituras e analises de publicações de alguns estudiosos: Munanga (1986/2004), Cunha Jr.(1998/2013) Nunes (2013), Hooker (2006), Mariz (2011), dentre outros, enfatizando suas opiniões e argumentos mais relevantes à temática. A partir dos resultados da dita análise, busca-se destacar o papel da referida lei como uma conquista resultante das lutas desses movimentos e também como precioso instrumento no combate a discriminação e para a garantia do direito a identidade histórica e cultural próprias dos afrodescendentes no seio do espaço escolar.

Palavras-chave: Ensino. História. Cultura. Afrodescendente.

A GESTÃO ESCOLAR E A APLICABILIDADE DA LEI 10.639/03 NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL 08 DE MARÇO – CRATO – CE

Hinara Dias Juca
Samuel Morais Silva

RESUMO

O presente estudo, trata-se de uma pesquisa, que procura-se visibilizar a importância da aplicabilidade da Lei N?10.639/03, em uma escola da rede municipal na cidade de Crato, Ceará. O objetivo é atender o que diz a citada lei, que instituiu em 2003 a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas públicas e privadas do país. Utilizou-se como recurso metodológico, a realização de entrevistas durante o período de fevereiro a maio de 2016, com o núcleo gestor e o corpo docente da referida escola, onde, durante a pesquisa, foram questionados acerca de ações que são desenvolvidas na instituição. Além disso, procurou-se analisar se a escola articula o que diz no Projeto Político Pedagógico, com as práticas que são realizadas pelas (os) professoras (es).Tivemos como referenciais teóricos autores como, Cunha Jr., Ferreira, Cavalleiro, Aguiar, Yin, dentre outros. Assim, chega-se aos resultados de uma escola que implementa a Lei de uma forma positiva, promovendo a construção de práticas pedagógicas que valoriza a cosmovisão africana, as africanidades presentes na cultura local e luta no cotidiano pelo combate ao racismo no ambiente escolar. Diante do que foi exposto, conclui-se que é necessário assumir esse compromisso político social, lutando pela implementação da Lei 10.639/03.

Palavras-chave: Gestão Escolar. Educação. Relações Étnico-Raciais. Lei 10.639/2003.

CAMINHOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10639/03 NO MUNICÍPIO DE ACOPIARA: AQUISIÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS

Ilderyka Seny Abrantes da Costa
Aluizio Lendl

RESUMO

Nesse trabalho, procuramos estabelecer uma reflexão acerca da implementação da Lei 10639/03 no Município de Acopiara a partir de um olhar acerca da utilização de livros didáticos de História e Língua Portuguesa. Nos últimos três anos a Secretaria de Educação desse município tem investido na aquisição de materiais didáticos adicionais para a complementação dos materiais didáticos adquiridos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Essa proposta de adicionar novos materiais só foi possível porque a equipe responsável pela avaliação dos livros no município entendeu que a valorização da cultura afro-brasileira, africana e indígena nos exemplares ainda não atendia ao que o município desejava. Nesse sentido, buscamos na Lei acima citada os subsídios necessários para reflexão da valorização da cultura étnico-racial nas escolhas do município. Por fim, entendemos que para a diminuição das desigualdades entres os povos é imprescindível que os materiais didáticos atendam às demandas sociais e culturais reais, possibilitando uma ruptura nos padrões tradicionais de ensino.

Palavras-chave: Livro Didático. Cultura Etnico-Racial. Educação.

PRÁTICA PEDAGÓGICA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA: UM ENFOQUE COM BASE EM HISTÓRIA E LÍNGUA PORTUGUESA

Renildes de Oliveira Silva de Jesus[1]
Irene Kessia das Mercês do Nascimento[2]

O presente trabalho é resultado de experiências em sala de aula realizadas na escola municipal Maria das Neves, cidade do Paulista em Pernambuco, com o tema Prática pedagógica e cultura Afro-Brasileira: um enfoque com base em história e língua portuguesa", com o objetivo de conhecer as contribuições do negro para as expressões culturais afro-brasileiras. A escolha da temática justifica-se pelo fato de as pesquisadoras já fazerem parte de grupo de estudos sobre o assunto.

Durante toda a regência a compreensão do assunto foi aprimorada a partir das discussões sobre questões ligadas às culturas afras descendentes: os diferentes modos de ser e viver em comunidades; respeito à diversidade e direito à diferença, bem como preconceito e discriminação. Nessa perspectiva, o debate em torno das contribuições do negro para a formação da cultura afro-brasileira em suas diversas esferas torna-se imperativo e envolve uma prática pedagógica que visa a desconstrução de estereótipos que resultam na invisibilização e desvalorização da história e da cultura negra. Nesse empreendimento, conforme os PCNs (1997), o professor tem um papel de grande relevância ao proporcionar ao aluno o reconhecimento da importância de uma coexistência pacífica entre grupos étnica e culturalmente distintos, além de ser um fomentador do respeito às diferenças.

A história do negro traz as marcas do esquecimento e do silenciamento de suas expressões culturais e de personagens que são desprezados pela História Oficial. É notável a imagem estigmatizada, bem como as idéias pré-concebidas que as crianças têm sobre a África e a população negra. O continente africano é reduzido a um local precário, desprovido de história e cultura, e de onde procederam os escravos, e o negro, por sua vez, é lembrado apenas no que tange à sua condição servil nos tempos de escravidão.

Nesse contexto, esse debate proporcionaquestionamentos sobre os rótulos e

[1]Renildes de Oliveira Silva de Jesus. Formada em Licenciatura em História, Mestranda em Educação,Universidade Federal de Pernambuco, renesilvaoliveira@gmail.com, Recife, Pernambuco, Brasil.
[2] Irene Kessia das Mercês do Nascimento, Graduanda em Pedagogia, Universidade Federal de Pernambuco, Irene_kessia@hotmail.com, Recife, Pernambuco, Brasil.

construções ideológicas vigentes no interior da sociedade e da escola trazendo à lume a grande contribuição do negro para as expressões culturais afro-brasileiras. O ensino dessa temática deve ser crítico e reflexivo transcendendo, assim, os limites da folclorização e das datas comemorativas, como o 20 de novembro. Nessa direção, as regências objetivaram o conhecimento das contribuições do negro para as expressões culturais afro-brasileiras a partir de uma abordagem interdisciplinar. Especificamente, o empreendimento procurou: Refletir sobre as realizações do negro na África; Apreciar a influência do negro na culinária, na linguagem e na arte afro-brasileira; Implementar uma metodologia de ensino, bem como recursos didáticos apropriados ao trabalho integrado com as disciplinas de Português e História na discussão da questão étnico-racial; Reconhecer e valorizar a cultura africana e afro-brasileira mediante o questionamento dos estereótipos e preconceitos presentes na sociedade e no âmbito escolar.

O ENSINO DA CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA EM SALA DE AULA NA PERSPECTIVA DE LÍNGUA PORTUGUESA E HISTÓRIA

É inegável o fato de que o racismo é uma realidade presente no campo escolarassim como o desconhecimento da influência do negro na formação da cultura afro-brasileira.

Diante dessa realidade, discutir Relações Étnico-Raciais: História e Cultura Afro-Brasileira na escola se constitui em algo de extrema necessidade. Tanto os estudantes quanto os professores precisam se debruçar sobre esse tema conforme orientação da lei 10.639/03 que diz, no "Art. 26-A: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.” (Brasil, 2003). Tal proposta envolve o conhecimento da história da África e dos africanos, bem como a trajetória destes no Brasil no que diz respeito às lutas empreendidas, expressões culturais e contribuições nas diversas esferas da sociedade brasileira: social, econômica e política.

Nessa perspectiva, se faz necessário a inclusão dessa temática dentro da sala de aula, intercalando com disciplinas diversas: história, educação artística, literatura, português, etc. Durante o ano letivo, a escola deve trabalhar com os alunos essa questão de forma crítica, superando os limites da folclorização e das datas comemorativas,

como o 20 de novembro. Nessa direção, o professor ajudará o aluno a conhecer a contribuição africana para o mundo, para a sociedade brasileira e para a cultura afro-brasileira, a qual é um conjunto de manifestações culturais do Brasil que sofreram algum grau de influência da cultura africana desde os tempos do Brasil colônia até a atualidade. O amálgama de práticas culturais, desde a época colonial resultou na formação da identidade afro-brasileira, porém a sociedade colonial ligada ao colonizador europeu, apresentava tradições culturais diferenciadas das africanas e impunhava uma divisão hierárquica que separava negros e brancos.

No governo de Fernando Henrique Cardoso, foi criado os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) no ano de 1997 e nele estão contidas orientações fundamentais para o professor trabalhar em sala de aula. De acordo com o documento, o docente deve discutir com os alunos sobre a pluralidade cultural em sala de aula, valorizando todos os aspectos culturais do Brasil. Sobre a atuação do professor, assim consta no documento:

> Propiciar elementos para que a criança estabeleça relações entre o equilíbrio democrático, a consolidação do pleno cumprimento de direitos, a coexistência de diferentes grupos e comunidades étnicas e culturais, e sua própria vida. A professora em sala de aula deve criar estratégias, para que as crianças tenham o equilíbrio democrático e saibam estabelecer relações harmoniosas em diferentes grupos culturais respeitando e sendo respeitadas pelo próximo.(BRASIL, 1997).

O entrelaçamento com os demais temas transversais será crucial no tratamento dos direitos individuais básicos, nas relações de gênero, no campo da saúde, na questão ambiental, assim como a transversalidade com História, Geografia e Língua Portuguesa. Ao mesmo tempo, o tema da Pluralidade Cultural oferece exemplos de como o cumprimento de direitos é fundamental para todos. A criança poderá, por exemplo, ter uma introdução aos direitos culturais, aos direitos dos povos indígenas e das minorias nacionais ou étnicas, linguísticas, culturais ou religiosas.

O trabalho interdisciplinar é fruto de uma nova posição diante do conhecimento e da prática pedagógica, com vistas a uma unidade de pensamento, o que difere da justaposição de conteúdos. Nesse contexto, o que está em pauta é um processo de integração e diálogo entre as disciplinas. Português e História, por exemplo, têm identidades próprias, mas podem dialogar entre si e contribuir para o enriquecimento de ambas, como também do professor e do aluno.

As aulas foram ministradas para alunos do 3º ano da Escola Municipal Maria das Neves na Cidade do Paulista-PE, tendo sido adotada uma abordagem interdisciplinar. De acordo com os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (1997), através do domínio da língua portuguesa o sujeito tem oportunidade de maior participação social, o que envolve comunicar-se, acessar informações, manifestar e sustentar seu poder de pensar, construir cosmovisões e construir conhecimento. Através do estudo da língua, o aluno pode acessar o universo dos textos que circulam no âmbito da sociedade, aprende a produzi-los, o que inclui textos de diferentes disciplinas que chegam até ele. Porém o aluno pode trabalhar com textos em disciplinas como história, por exemplo, e através deles compreender um conceito, descrever um problema, resolver problemas do dia a dia, etc.

Nessa perspectiva, história e português podem muito bem se entrelaçar e através delas o aluno poderá, especialmente no que diz respeito à temática das relações étnico-raciais, analisar a realidade que o cerca, conhecer e compreender questões referentes à cultura afro-brasileira, ao problema do preconceito e às contribuições do negro, em contraponto a um enfoque que desqualifica os elementos africanos e afro-brasileiros.

METODOLOGIA

Durante toda a regência foram abordados conteúdos de Língua Portuguesa e de História, com base no tema "Relações étnico-raciais: história e cultura afro-brasileiras", delimitado no seguinte subtema: "As Contribuições do Negro Para as Expressões Culturais Afro-brasileiras. De acordo com a Lei 10639/2003, o trabalho com a temática racial em sala de aula deve considerar: "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" (BRASIL, 2003).

Da África ao Brasil, conhecendo as origens da cultura afro-brasileira, foi o tema da primeira aula. O propósito era que as crianças conhecessem culturas afro-brasileiras, bem como lessem e compreendessem textos. Após a apresentação dos objetivos das aulas, foi realizada a"dinâmica das diferenças", no intento de estimular as crianças a perceberem as diferenças do outro de forma positiva, especialmente a questão do ser negro ou ser branco. No terceiro momento discutiu-se a contribuição dos negros para as

expressões culturais afro-brasileiras sem elevar determinada cultura em detrimento de outra, porém, em se tratando do negro, buscar o reconhecimento de seus valores culturais, de sua história, sua cosmovisão e contribuição para o mundo, especialmente para o Brasil. Nesse contexto, impõe-se como desafio o desenvolvimento de um outro olhar sobre a África, desvestindo-a da roupagem fantasiosa que lhe tem deformado ao longo de séculos para fazer emergir, assim, sua vera imagem.

> "Com esta medida (...) reconhece-se que 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" (Brasil, 2005).

No início do referido momento, as crianças foram indagadas acerca de algumas questões: O que é a África? Já leram alguma coisa ou ouviram alguém falar sobre a África? O que disseram? É verdade? Temos algo aqui em nosso país que tem lá na África? Como as pessoas vivem lá? Para essas questões as crianças deram algumas respostas que já são lugar-comum quando o assunto é o continente africano. Afirmaram que se tratava de uma cidade onde moram os animais e onde há muita guerra, mas que compartilha conosco de alimentos, casas e pessoas.

Dado um mapa-múndi perguntou-se aos alunos se conheciam aquele material. Outras questões foram feitas, a saber: Para que serve? O que podemos observar no mapa-múndi? O que é um continente? Onde observamos no mapa-múndi os diferentes continentes? Onde estamos no mapa-múndi? As crianças não souberam identificar o material como um mapa-múndi. Foi explicado, então, que ali poderíamos localizar os continentes e seus respectivos países. As crianças não sabiam o que era um continente, por isso esse conceito foi explicado naquele instante da aula, além disso mostrou-se no mapa onde estávamos localizados. Em seguida foram apresentados vários slides sobre a África mostrando as grandes cidades, as indústrias, as pirâmides, universidades, cientistas, etc. Foi notório que as crianças ficaram impressionadas com essa outra imagem do continente africano. Algumas comentaram que "a África é interessante porque tem coisas boas e que as pessoas de lá são inteligentes". Foi pontuado, aqui, que a África possui uma diversidade de culturas.

No quarto momento da aula, as crianças leram o texto "As contribuições do negro para as expressões culturais afro-brasileira", o qual enfatiza a variedade de países

do continente, bem como a multiplicidade de conhecimentos desenvolvidos pelos africanos. O texto também menciona a chegada dos negros ao Brasil trazendo suas manifestações culturais, as quais fundiram-se com manifestações culturais brasileiras originando o que se chama de cultura afro-brasileira. O texto foi lido individualmente e silenciosamente, depois as crianças pediram pra fazer a leitura em voz alta e na frente. Após a leitura, as crianças foram indagadas sobre o que é a África, como era a vida dos negros e que conhecimentos produziram antes de chegarem ao Brasil, que produções culturais são enfatizadas no texto e em que áreas da cultura afro-brasileira são encontrados traços da cultura africana. As crianças tiveram um pouco de dificuldade, inicialmente, de compreenderem a expressão "afro-brasileira", por isso foi necessário mais alguns esclarecimentos a fim de clarificar a ideia.Solicitamos às crianças que mencionassem as contribuições dos negros nas áreas música, arte, culinária e religião.

Nos momentos seguintes, as crianças ocuparam-se na resolução do caça-palavras de termos alusivos às contribuições dos africanos àcultura afro-brasileira e canto de músicas em línguas africanas. Ainda no tapete foi feita a narração de um dos mitos africanos da criação do mundo, "Obatalá, o Grande Orixá". O mito foi narrado e gravuras foram usadas para ilustrar a narração. Em seguida conversamos com as crianças sobre a importância dos mitos e mostramos que na África existem várias narrativas mitológicas da criação. Perguntar às crianças o que podemos aprender com a narrativa africana da criação.

No oitavo momento as crianças foram organizadas em grupos de três para a confecção do painel sobre as contribuições dos africanos à cultura afro-brasileira em diversas áreas: conhecimentos científicos (medicina, astronomia, medicina, matemática, biologia) alimentação, música, dança, arte/ vestuário e religião.

O nono momento da aula foi dedicado a apresentação dos painéis, com base nas seguintes questões: O que há no painel que vocês já conheciam? E o que não conheciam? Sobre a música os alunos afirmaram não conhecer o ritmo maxixe. Na religião, ficaram impressionados com os vários orixás e entidades cultuadas. Da culinária afirmaram desconhecer o vatapá. Em relação a novas palavras o grupo aprendeu, citaram maxixe, vatapá, terecô e xangô.

A culinária foi o assunto central da segunda aula, a qual foi iniciada com a dinâmica "Roda dos Alimentos". A intenção eraenfatizar, de forma divertida, a existência e importância de diversos alimentos. Osegundo momento foi dedicado a

leitura de imagens. Estavam espalhadas pela sala imagens de pratos da culinária afro-brasileira e foi solicitado aos alunos que pegassem a imagem que lhes interesse.Em duplas os alunos observaram as gravuras e conversaram sobre elas. Os pratos retratados nas gravuras foram os seguintes: Mungunzá, acarajé, vatapá, quibebe, caruru, angu, pirão, mingau de milho, canjica, pamonha, abará, bobó,etc. Após as crianças observarem e conversarem sobre as gravuras, perguntamos de que prato tratava a gravura? Que ingredientes fazem parte da receita?Você já provou dessa comida? Quibebe, angu, abará, vatapá e bobó não foram reconhecidos pelas crianças. Quanto a mungunzá, pirão, mingau de milho, canjica e pamonha, as crianças mencionaram os principais ingredientes. Em seguida, cada aluno foi à frente mostrar para os colegas a gravura que pegou e dizer o que observou. Para os pratos conhecidos, os alunos não tiveram dificuldade em dizer o nome e falar de alguns ingredientes utilizados. As crianças que pegaram pratos desconhecidos tiveram dificuldade em falar a respeito, mas arriscavam dar alguma informação. Á medida em que foram terminando de falar sobre as gravuras, as afixaram no papel 40kgque estava no quadro com o título da aula escrito em letras grandes.

O terceiro momento da aula foi reservado para leitura individual de texto sobre a contribuição do negro na culinária afro-brasileira. Após a leitura foram feitas algumas perguntas à classe: Qual é a importância da culinária afro-brasileira na cultura do nosso país? Como podemos conhecer a culinária afro-brasileira? Que alimentos de origem africana são citados no texto? Que ingredientes foram introduzidos pelos negros em nossa cozinha? De que forma os negros preferiam preparar os alimentos? Por que os negros utilizavam muito a pimenta? O que os negros gostavam de utilizar como acompanhamento da carne? As crianças responderam que é importante saber que alguns alimentos que utilizamos vem de outro continente, pois pensavam que não houvesse relação entre esses alimentos e a cultura negra.

Diante de sua condição de marginalidade, a cultura negra tem sido discriminada e caracterizada como feitiçaria e macumba, inclusive alimentos e pratos afro-brasileiros.

Serrano e Waldman (2007), em sua abordagem a respeito da África, pontuam que a elucidação do referido continente exige criticidade, elemento necessário no processo de descortinamento e desvelamento da realidade de um povo envolto em estereotipias e preconceitos.

No quarto e quinto momentos as crianças circularam num diagrama palavras

referentes à culinária afro-brasileira e as professoras explicaram o gênero textual receita. Os alunos receberam os gêneros textuais receita e lista. Perguntamos quais as diferenças entre os dois textos. Algumas crianças tiveram dificuldade em diferenciar. Quando perguntamos para que usávamos cada um dos textos, alguns alunos fizeram a distinção corretamente aprendendo, inclusive, as características e a finalidade do gênero em estudo. Posteriormente,os alunos escreveram a receita do mungunzá e provaram da iguaria preparada pelas professoras.

Na terceira aula foram apresentados, inicialmente, vídeos de crianças africanas cantando músicas em seus idiomas, bem como ritmos e estilos variados. Após, foi perguntado o que acharam da apresentação e da linguagem utilizada nas músicas. Observou-se que as crianças olharam com estranheza as canções devido a diferença em relação ao que estão acostumadas a ouvir, especialmente as palavras. Esse momento possibilitou reflexões sobre as contribuições do negro para a linguagem afro-brasileira. A intenção dos vídeos era também provocar a curiosidade em relação ao diferente. Discutindo sobre isso, Goffman (1978) diz:

> O desgosto e seu contrário, a distinção, são emoções básicas da exclusão social: os meios pelos quais retrocedemos diante dos incapacitados, marginalizamos os que se encontram numa situação social ou econômica inferior, e expressamos repulsa diante de diferenças raciais étnicas (GOFFMAN, 1978).

Muitas pessoas encontram-se fechadas e não têm a maturidade suficiente para lidar com o diferente, por isso marginalizam e discriminam. Os seres humanos se comportam dessa forma por causa da educação recebida, seja formal ou não. O professor em sua prática docente deve proporcionar ao aluno uma aprendizagem ampla, fazendo com que ele conheça a diversidade cultural presente em seu pais de maneira totalizante, sem nenhuma discriminação e preconceito.

Em seguida trabalharam-se algumas palavras afro-brasileiras que costumeiramente são utilizadas no dia a dia. Num texto cujo título era “A Influência africana no nosso idioma”. Outras atividades lúdicas como a caixinha de surpresa, foram feitas em sala de aula, para o ensino de palavras afro-brasileira. Muitas vezes os professores fazem atividades em sala de aula sem que se evoque primeiro os conhecimentos prévios dos alunos ou suscite o desejo de aprender determinados conteúdos dificultando, assim, o exercício da alegria e da satisfação com a aula ministrada. Para Foucault (2002), não se

trata de uma exclusão, trata-se de uma quarentena. Não se trata de expulsar, trata-se ao contrário de estabelecer, de fixar, de atribuir um lugar, de definir presenças controladas. Essa presenças controladas, são vistas nos espaços escolares e muitas vezes os professores deixam de contemplar o pluralismos cultural em sala de aula, apresentando muitas vezes sua própria cultura de vida, sem deixar que os alunos conheçam outras culturas. Isso pode ocorrer também por falta de conhecimento do professor. Para a sistematização da aula foram feitas atividades com a escrita das palavras descobertas, como também confecção de cartazes com as palavras encontradas.

A contribuição do Negro na arte afro-brasileira foi o tema da quarta aula. Preliminarmente foi feito com os alunos uma atividade afro de relaxamento corporal. Em seguida foi contada a lenda do tambor africano num ambiente com tapetes e almofadas a fim de se sentirem bem à vontade. Após essa parte, foram apresentados vídeos, com diversas expressões artísticas afro-brasileiras. Ao mesmo tempo em que os vídeos eram expostos, dialogou-se com os alunos sobre a importância dessas manifestações de arte para formação da identidade afro-brasileira. Falou-se dos instrumentos musicais, dos pintores negros, dos artistas e atores negros, das danças, das pinturas e esculturas, e na sequência realizou-se uma atividade de sistematização do assunto. A finalização da aula foi dedicada à produção de uma máscara africana e uma capa de caderno com o mapa da África. A capa foi confeccionada em EVA e os alunos receberam a doação dos cadernos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sequência de aulas teve como objetivo primordial o conhecimento das contribuições do negro para as expressões culturais afro-brasileiras. Trata-se de um assunto um tanto quanto complexo de ser abordado para crianças. Observou-se que os conhecimentos levados para o contexto da aula eram, em grande parte, novos para os alunos, estes se assustavam com algumas manifestações culturais, tendo em vista seu caráter diferencial em múltiplos aspectos, mas também devido a informações distorcidas sobre o negro, as quais foram revistas mediante as discussões e apresentações de vídeos, textos, imagens, músicas e produções diversas presentes na cultura afro-brasileira. É evidente que a consolidação de tais saberes implica todo um processo de trabalho educativo respaldado numa compreensão histórica que lhes dê suporte para a

convivência com a diversidade, a divergência e a contínua busca por valores fundados na alteridade e na cidadania.

Destaca-se também que a formação de um pedagogo não se dá apenas no âmbito da academia. O preparo científico do futuro professor é fundamental, contudo não pode prescindir da prática em sala de aula. Por mais profundas que sejam as leituras e discussões, é necessário que o discente conheça mais de perto a realidade da escola, do aluno, do processo de escolarização, bem como da sociedade com suas demandas. Nessa perspectiva, compreende-se que a relevância da regência reside no fato de proporcionar contato com a realidade escolar e os desafios do ser professor, assim como com a necessidade de planejamento adequado para as aulas, a fim de que o trabalho seja feito com excelência e repercuta positivamente diante das vicissitudes sociais. Essa experiência contribuiu para o necessário amadurecimento e acrescentou experiência necessária para os próximos desafios de sala de aula.

REFERÊNCIAS.

BRASIL: Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultura. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf. Acesso em 2 mar 2009.

_____. 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. Brasília: [s.n.], 2003.

_____. Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

GOFFMAN, Erving. Estigma – Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

GOMES, Nilma Lino. Identidade Negra e Formação de Professores: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. Educação e Pesquisa, São Paulo, 2003.

SERRANO Carlos; WALDMAN, Maurício. Memória D'África – a temática africana em sala de aula. São Paulo: Ed. Cortez, 2007e Janeiro: LTC, 1978.

A IMPORTÂNCIA DA LEI 10.639-2003 NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: RELATO DE EXPERIÊNCIA ESCOLA MUNICIPAL DINÁ DE OLIVEIRA

Irene Kessia das Mercês do Nascimento [1]
Renildes de Jesus Silva Oliveira [2]
Ana Paula dos Santos [3]

INTRODUÇÃO

Esse trabalho é caracterizado como relato de experiência das oficinas de leitura e escrita ministradas na Escola Municipal Diná de Oliveira na comunidade do Detran em Recife Pernambuco, vinculado ao PELC- Programa de Esporte e Lazer na cidade, na turma da EJA- Educação de Jovens e Adultos, fundamentado nas orientações da Lei 10.639/2003. O momento da oficina é um dos, mais esperados pelos alunos, pois a oficina oferece para eles um momento de relaxamento corporal, contação de história e atividade de escrita. No entanto, o objetivo desse trabalho consiste em analisar os momentos vividos pelos discentes no que diz respeito a Lei 10639-2003. Especificamente em compreender as narrativas dos alunos em relação a temática étnico racial, abrindo espaço para troca de aprendizado.

O Projeto iniciou na escola em novembro de 2015, no período da semana da consciência negra, durante esse período de tempo todas as atividades da oficina eram relacionadas à temática étnico racial, todos os momentos de contação de história eram voltados para a temática, foram momentos valorosos, pois através da mediação da oficineira foi oportunizado espaço para que os alunos comentasse sobre a história apresentada, e muitos deles relacionava com seu contexto de vida, nesse momento observamos que cada aluno tem uma narrativa de vida diferenciada, e o quanto eles queria aprender novas coisas na escola.

O Motivo pelo qual, foram desenvolvidas as oficinas está relacionado, justamente no que se diz respeito a Lei 10.639/03, que nos afirma que, no artigo 79 B que o calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra, no entanto

[1] Irene Kessia das Mercês do Nascimento, Graduanda em Pedagogia, Universidade Federal de Pernambuco,irene_kessia@hotmail.com, Recife, Pernambuco, Brasil.
[2] Renildes de Jesus Silva de Oliveira, Mestranda em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, renesilvaoliveira@gmail.com, Recife, Pernambuco, Brasil.
[3] Ana Paula dos Santos, Mestranda em Educação, Universidade Federal do Ceará. E-mail- paulacrato99@gmail.com

esse dia foi lembrado na escola, com a culminância de tudo que foi realizado durante o mês de novembro tanto pelos professores da escola, como do projeto onde todas as atividades estavam relacionadas a cultura africana.

Durante o mês de novembro, foram trabalhados com os alunos o gênero receita, onde eles puderam conhecer os diversos pratos que fazem parte da culinária afro-brasileira, com a atividade puderam ampliar o significado da influência africana na culinária brasileira, a partir dessa mediação didática o professor contextualizou parte da história do povo africano e a contribuição deles para a cultura afro-brasileira, refletindo também sobre o preconceito vividos por pessoas de matriz africana, em relação a sua cultura. Justamente, por a questão racial ser um tema gerador e problematizador dos alunos da EJA.

1- BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE A HISTÓRIA DA EJA NO BRASIL

Para podermos compreender como se deu a história da EJA no Brasil, partimos do pressuposto da importante reflexão de que o passado nos ajuda a entender o presente, como também o contexto atual da educação.

Como marco principal da história da EJA no Brasil, está a relação oprimido e opressor, na educação transmitida para os nativos e escravizados a fim de educá-los para trabalharem para os colonizares europeus, na exploração do Brasil. Observamos no que diz o autor que:

> A relação de domínio e humilhação estabelecida historicamente entre a elite e as classes populares no Brasil, na concepção que as elites brasileiras têm de seu papel e de seu lugar no mundo e do lugar do povo. Uma concepção que nasce da relação entre conquistador e conquistado/índio/escravo, e perdura em muitos documentos oficiais que parecem tratar a EJA como um favor e não como o pagamento de uma dívida social e a institucionalização de um direito (CURY, 2000, p.34).

Podemos analisar nessa relação de humilhação, estabelecida historicamente entre o colonizador e o colonizado, que a elite sempre manteve seus privilégios. Pois nessa relação conquistador e conquistado percebe-se que o interesse da igreja, quanto dos colonizadores eram de explorar a terra conquistada às custas da escravização.

De acordo com VEIGA (2007) no período colonial a educação era do domínio da igreja católica, as missões jesuítas vindas ao Brasil tinham o objetivo de catequizar os índios e investir no tráfico negreiro a fim de formar mão-de-obra escravizada. O intuito era de

conquistar novas terras, demarcar território, ou seja, os jesuítas se encarregaram de ensinar e catequizar os donos da terra com os valores da igreja, que para isso se concentravam nas localidades das aldeias e assim construíram escolas para manutenção do ensino.

A educação dos jesuítas estava baseada no tripé: Vontade, memória e intelecto, sendo à vontade ligado a formação do caráter, a memória o ensino da doutrina cristã, e o intelecto tendo haver com a razão, sendo esse tripé um dos seus objetivos, desconsiderando toda a existência cultural e modos de viver dos índios.

Os escravizados foram oprimidos, sem o reconhecimento de humanidade, do direito de ter suas práticas culturais, religiosas e modos próprios de ver o mundo serem considerados como formas válidas de viver, no entanto, o que traz a proposta da Lei 10.639/2003 é justamente ter a obrigatoriedade de contar uma história de resistência do povo negro no Brasil e na diáspora.

No período do escravismo criminoso, os escravizados foram obrigados a aprender a língua tupi guarani, dialeto dos índios tendo sido estudada e criada gramáticas. Nas escolas se ensinavam retóricas, cantos, como fazer horta, rezas, e dentre outras coisas. Ensino superior destinado as elites se iniciavam no Brasil e finalizava em Coimbra Portugal, no início do século XIX apenas 05% da população eram alfabetizadas. Nesse contexto histórico inferimos que desde dos seus primórdios a educação brasileira apresenta-se com caráter desigual.

De acordo com HADAD (2000), com a presença do império português no Brasil, os jesuítas foram expulsos, desorganizando todo o sistema educativo que eles criaram. Neste sentido, realizou-se a primeira constituição do Brasil, em 1824, decretado que todo cidadão tinha direito a educação, porém, não favorecia a classe pobre e não atendeu a população de jovens e adultos das classes subalternas, pois estes não tinham condições de acesso à escola.

Na primeira república, o retrocesso deu continuidade, os adultos não tinham o direito de votar, e não tinha políticas públicas para essa modalidade de educação, foi quando começou a se organizar os movimentos sociais, para reivindicar os direitos da educação e qualidade para EJA, como também escolas de qualidade. Não bastava apenas exigir na constituição que todos tinham direito a educação, mas sim propiciar condições para que essa educação fosse exercida.

No Governo de Getúlio Vargas, identificou-se o problema da Educação de Jovens e adultos, nesse período começou a se realizar políticas públicas para a EJA, no meio acadêmico contribui com congressos e seminários. Com o golpe militar, a Educação de

Jovens e Adultos, foi repreendida, com o passar do tempo foram criados espaços educativos, afim de alfabetizar os jovens e adultos.

Atualmente a Educação de Jovens e Adultos é oferecidas a noite, em escolas públicas nos módulos 1,2,3 e 4. E está fundamentada na LDB 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) no artigo 37 que nos afirma que:

> Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.
> 1º os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.
> 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.
> 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Conforme Aranha (2006) Paulo Freire foi um dos maiores idealizadores e percursores em favor da educação de Jovens e Adultos que sempre lutou pelo fim da educação elitista, propondo uma educação democrática e libertadora partindo da vivência e da realidade dos educandos.

Diante das lutas e exclusões, a Educação dos Jovens e Adultos, conquistou espaço no âmbito das políticas públicas, sendo oferecida, a noite nas escolas públicas, a qual deve oferecer uma aula de acordo com as condições de vida dos alunos levando em consideração sua vida e seu trabalho, nessa modalidade de educação. O educador deve ter uma abordagem diferenciada, que levem os alunos a terem o pensamento crítico, principalmente em relação aos conteúdos a serem abordados em sala de aula.

2- A LEI 10.1639/2003 E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Quando fazermos o recorte raça/cor dentro do contexto da EJA, trazemos como exemplos o Decreto nº 1.331 de 1854 proibia a admissão de trabalhadores escravizados nas escolas públicas, e aos adultos negros somente era permitida a instrução de acordo com a disponibilidade de professores, e o outro Decreto nº 7.031-A de 1878 permitia aos negros o estudo, mas somente no período noturno. Trata-se de um processo excludente que vem perdurando no sistema educacional brasileiro, portanto, historicamente o estado brasileiro

usando de dispositivos legais deixou de fora a população negra do processo formal de educação, evadindo totalmente dos princípios democráticos educacionais, porém, hoje através de políticas públicas tenta-se reparar a dívida que tem com os negros e seus descendentes.

A Lei 10639/03 é uma conquista da Luta do Movimento Negro que desde década de 70 reivindicam que um dos déficits da evasão da escolar estava no racismo presente na escola, a falta de conteúdo nos livros didáticos para uma valorização da cultura e a identidade das crianças negra na escolar. A Cultura do povo negro faz parte da história da Brasil e não deve ser esquecida nem tampouco desconsiderada, dentro dos conteúdos curriculares em sala de aula.

Neste contexto, as políticas públicas educacionais devem contemplar a EJA como garantia de atender democraticamente os jovens e adultos, levando em consideração as relações étnicas raciais e as necessidades de aprendizagem dessa população.

Para fundamentação teórica da pesquisa, evidenciando o sujeito como um ser social e político, além do enfoque legislativo da resolução Nº 1/ 2004 do Conselho Nacional de Educação, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, da Lei nº 10.639/2003 que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, que veio ser evidenciada após a aprovação da lei 10639/03.

A Lei tem como objetivo a valorização da cultura e história e luta da população negra no Brasil nas propostas pedagógicas e assim nos conteúdo dos professores em sala de aula, na Lei de Diretrizes e Bases da educação encontramos no artigo 26A que torna obrigatório nas escolas particulares e públicas do ensino fundamental e médio os conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira e africana, para que os alunos negros e não negros possam conhecer a história e a cultura do povo negro e a importância dele para o Brasil. No artigo 79-B objetiva a inclusão do dia 20 de novembro dia nacional da consciência negra no calendário escolar, para que esse dia seja lembrado por todos os alunos e professores como um dia da resistência negra. Esta lei contribui para uma valorização da cultura e história dos negros no Brasil, do combate ao racismo e do preconceito que são evidenciados na comunidade escolar, fortalecendo a inclusão e a permanência dos alunos negros na escola.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada para esse trabalho foi a da pesquisa ação, tendo como delineamento o estudo de campo, onde o pesquisador vai ao local da pesquisa a fim de coletar dados para o desenvolvimento de sua investigação.

Durante as aulas foram realizadas oficinas que aconteceram sempre nas segundas e terças-feiras para os módulos 1 e 2, com abordagem que trata-se da temática étnico racial, o local das oficinas eram sempre na biblioteca da escola, juntamente com a bibliotecária fizemos durante o mês de novembro momentos de contação de história que leva-se os alunos a refletirem sobre a cultura africana. Nesses momentos foram espaços para o debate pelo mediador da oficina, sendo de extrema importância, pois os alunos expressaram suas opiniões.

As professoras durante a semana trabalharam com os alunos, o gênero receita, que aprenderam da culinária afro-brasileira, sendo elas: feijoada, acarajé, vatapá, pé- de- Moleque e dentre outras receitas, muitos alunos já sabia de todas essas receitas, mas o importante foi trabalhar o gênero a partir da contextualização da influência africana sobre todos esses pratos.

Dividimos em duas partes o trabalho, em ingredientes e modo de fazer, na primeira parte a vimos a quantidade de matérias que deve ser colocado numa receita que se queira fazer, a interdisciplinaridade também nos ajudou, pois pudemos aproveitar conceitos matemáticos como a medidas de capacidade, a quantidade e a medida de massa, e no modo de fazer trabalharmos as palavras imperativa do verbo fazer como também as noção de tempo de ser fazer um prato, nos permitiu também trabalhar com os alunos as medidas de tempo que leva para o prato ficar pronto, enfatizando a origem de cada prato a ser feito.

E nos momentos da oficina, os alunos e os professores relatavam do gênero receita, e conheciam através da contação de história, a cultura africana sendo contadas história de extremo valor para eles como: Menina Bonita do Laço de Fita, de Ana Maria Machado, Mandiba o menino Africano de Rogério Andrade Barbosa, e foram apresentados livros da contadora de história Inaldet Pinhiero que abordava assuntos relacionado a cultura afro-brasileira na cidade do Recife. Inaldete Pinheiro é uma das fundadoras do movimento negro em Pernambuco, e escritora de história para o público-infanto juvenil e ela resgata em suas histórias personagens esquecidos da cultura africana.

Na culminância da semana da consciência negra os alunos socializaram o seu aprendizado, com um jogral, com as palavras sobre o que era a áfrica para eles, muitos deles colocaram que ela é linda, bonita, especial, encantadora e dentre outros adjetivos, foi uma atividade feita em parceria com a bibliotecária da escola, e eles foram treinados vários dias antes da culminância, e todos participaram coletivamente. No dia da culminância eles se apresentaram no auditório da escola, e bibliotecária da escola perguntava para eles: A África é? E eles iam respondendo com os adjetivos escolhidos por eles durante as oficinas.

Os professores trouxeram vídeos, músicas e poesias sobre o continente africano, foi um momento de reflexão, sobre o continente africano. E assim foi concluída a semana da consciência negra, com cultura e muita reflexão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como resultado desse trabalho, observamos que os alunos da EJA, quando expõem suas narrativas de vida, contribuem pedagogicamente para o aprendizado coletivo, figurando como sujeitos da aprendizagem. Além de conhecer a cultura afro-brasileira, seguindo as orientações da Lei 10.639/03 foi de fundamental importância para os alunos, pois muitos deles não sabiam que muito da culinária do Brasil é de origem africana, e muito da cultura do Recife é de origem africana, como foi exposto sobre as arvores do Baobá presente no Recife, do frevo do maracatu, enfim uma diversidade cultural que faz parte da cultura afro-brasileira. No momento da socialização os alunos refletiram sobre tudo que foi exposto, com poesia, jogral e vídeos.

Podemos concluir que o mês de novembro de 2015, na Escola Municipal Dina de Oliveira, foi repleto de encantamento e descobertas para os alunos da EJA. Pois eles puderam conhecer a diversidade cultural da cultura africana e socializar seus aprendizados com seus amigos de classe com a ajuda do professor nas intervenções.

REFERENCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil.** São Paulo: Moderna, 2006.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da educação**. São Paulo: Ática, 2007.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. Scielo, [s.l.], 2000.Disponivel em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf acesso em 18 de setembro de 2016.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Parecer CEB 11/2000. In: SOARES, Leôncio. **Educação de Jovens e Adultos.** Rio de Janeiro, 2002.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm acesso em 16 de setembros 2016.

_____Presidência da República. **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.

A DANÇA DAS ÁGUAS: RIQUESA AFROANCESTRAL

Lia Franco Braga[1]

INTRODUÇÃO

Este trabalho trata-se de um recorte de minha atividade artístico-pedagógica, no período de minha formação acadêmica e como bolsista de Iniciação à Docência em Teatro do projeto PIBID/IFCE[2]. A atividade foi realizada (novembro 2013) com uma turma de alunos do ensino médio da Escola Pública de Ensino Fundamental e Médio João Mattos (Fortaleza, CE), como parte do projeto *Africanidade e Consciência Negra,* na perspectiva de celebrar o dia da consciência negra, visando promover e valorizar a diáspora africana e seu legado cultural para o Brasil.

Vale destacar, que o projeto acima supracitado mesmo ocorrendo em um período específico vem corroborar com a Lei 10.639/03, que determina a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira para o ensino fundamental e médio, em estabelecimentos públicos e particulares.

No texto proponho refletir e sistematizar conhecimentos sobre a relação entre arte, religiosidade e cultura africana. Procuro destacar os seguintes aspectos: - a importância do aprendizado em contexto artístico e educacional, - a vivência em sala de aula pautada nas sensações, na corporeidade e criações dos alunos e alunas, como proximidade da ritualística de raiz africana. Isto resultou em uma apresentação artística, na escola, de uma dança inspirada nas danças e nos arquétipos dos orixás.

Orixás são divindades ancestrais de origem africana, segundo a crença, traduzem uma estreita relação com a natureza, através das manifestações dos pontos de força/elementos da mesma e com os costumes do cotidiano, passados de geração a geração. O culto a estas divindades no Brasil se deu desde o período escravocrata,

---

[1] Artista-Docente e Intérprete-Criadora, com ênfase nas linguagens da dança e do teatro. Licenciada em Teatro pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará/IFCE. E-mail: liafbraga@yahoo.com.br. Fortaleza. Ceará. Brasil.

[2] Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/PIBID da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPES através do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará/IFCE.

através de ritos, crenças e costumes de nossos antepassados africanos e sua preservação até os nossos dias, se dá em especial na religião de Candomblé.

As estratégias metodológicas adotadas em sala de aula foram baseadas na percepção, interação e estimulação dos alunos frente às suas criações a partir das características e simbologias de algumas destas divindades do panteão africano, em particular do orixá Oxum. A experiência proporcionou uma aprendizagem prática e não apenas teórica permitindo aos alunos desenvolverem suas próprias percepções acerca da temática, resignificando conceitos pré-concebidos pela sociedade em geral.

Ao longo do trabalho foi possível identificar o potencial e a riqueza gerada, como fonte de descoberta baseada em alguns elementos da cosmovisão africana, que evidencia a forma de ver, conceber e se relacionar no mundo a partir desta ótica. Destacaram-se elementos da cultura, religiosidade e corporeidade africana, através da simbologia e dos arquétipos dos orixás, e a dança gerada neste contexto.

Esta atividade artístico-pedagógica proporcionou uma fecunda relação entre teoria e empiria e a apreensão de conteúdos, cujos aprendizados destacavam importância do respeito, da valorização e do resgate de nossas raízes africanas.

METODOLOGIA

O projeto teve como característica a divisão de tarefas nas quais cada turma da escola ficou responsável por uma temática relacionada a aspectos das africanidades. A turma, na qual desenvolvi a proposta, ficou responsável pela relação entre religiosidade e cultura africana. No primeiro contato com a turma, após a apresentação e aprovação do planejamento da atividade à professora titular, foi explicitada para alunos a proposta e a importância da participação dos mesmos em todos os momentos do desenvolvimento da criação artística, pautada no tema gerador.

Assim, neste processo artístico-pedagógico, num segundo momento, desenvolvi apresentação oral de conteúdos e reportei-me ao contexto histórico escravocrata no Brasil, destacando que apesar das proibições de suas manifestações culturais, nossos antepassados africanos resistiram e expressaram, mesmo de forma velada ou adapta, a sua fé e religiosidade, advinda da rica cultura e das tradições ancestrais, como a exemplo, o culto aos orixás.

Vale ressaltar que o resgate e a difusão de nossas raízes africanas ainda hoje

constitui um desafio que persiste mesmo diante de lutas atuais e anteriormente travadas por nossos ancestrais, frente aos preconceitos e dificuldades. Por meio desta primeira apresentação, trabalhei alguns conceitos básicos da religião de Candomblé e sua associação com alguns dos orixás, abrindo diálogo com a turma, acerca do que fora apresentado. Posteriormente, desenvolvi vivências práticas e de criação[3] que se dividiram em três momentos: - *jogos teatrais e corporais;* - *vivência dos quatro elementos e dos arquétipos feminino e masculino; e- criação/ensaios da dança*.

Todo o material foi planejado visando ressaltar as características, os arquétipos e as danças dos orixás levando em consideração o contexto histórico, os estímulos sensoriais e matrizes corporais destas divindades.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No primeiro contato com a turma, ao expor o conteúdo, observei um misto de curiosidade e preconceito por parte dos alunos. Naquela ocasião além da apresentação oral, realizei projeção do documentário *Orixás da Bahia, de Lázaro Faria,* com foco na apresentação dos orixás masculinos Exu, Ogum, Oxóssi, Xangô*,* e os orixás femininos Iansã, Oxum, Iemanjá*.* Em outros encontros foram apresentados os orixás femininos Naña e Euá, através de outros vídeos e imagens. Tratou-se de uma introdução relevante, por ter provocado na turma inquietações, sensações, questionamentos que de certo modo abriram possibilidades para reflexão[4].

A utilização de *jogos teatrais e corporais* foi importante para despertá-los individualmente e coletivamente para o processo, o que me possibilitou ir conhecendo-os através de suas manifestações explícitas ou implícitas. Ao observá-los fui percebendo a forma como iam interagindo e reagindo diante da proposta, uns com os outros, dentro de um contexto de liberação corporal propiciando bem estar, devido à proximidade com

3 Nas vivências práticas e de criação adotadas por mim, me inspirei nos conteúdos e práticas acadêmicas vivenciadas dentro do curso de graduação e que pude adaptar para o contexto do trabalho. Também, em oficina artística com ênfase nos arquétipos dos orixás, e que participei fora do contexto da universidade. Ainda, estudos acerca do Candomblé e experiências pessoais através de minha religião, a Umbanda. Nesta religião também se cultua os orixás, havendo diferenças e características próprias entre a mesma e a de Candomblé.

4 Apesar da motivação e contextualização inicial, durante o desenvolvimento da proposta, houve evasão de alunos. Os mesmos tinham livre-arbítrio para participarem ou não da proposta, pois poderiam optar por outras formas de apresentação. Considerando o diálogo mantido com a professora titular da turma, foi possível levantar algumas hipóteses a evasão: não houve identificação com a proposta, ou houve uma postura inflexível dos alunos, por preconceitos de diversas ordens, dentre elas a de natureza religiosa.

uma proposta lúdica.

Como cada orixá está associado a pontos de força e elementos da natureza, e seus arquétipos estão relacionados às manifestações destas forças desenvolvi a *vivência dos quatro elementos* que se deu a partir de exercícios que trabalharam os elementos da natureza água, ar, fogo e terra. Na vivência os alunos expressaram através de seus próprios corpos, como poderiam manifestar o elemento da natureza específico, ou seja: como seria um corpo água, um corpo ar, um corpo fogo, um corpo terra? Os corpos iam ganhando formas, nuances e ritmos. Corpos embrionários e geradores de movimentos corpóreos, permeados por sensibilização, conscientização e preparação corporal. Desde o momento inicial, cada aluno pôde escolher com qual orixá mais se identificava para desenvolver sua criação. Com o desenrolar do processo nitidamente a relação deles com algumas divindades se tornou mais evidente.

Na vivência do *arquétipo feminino*, por exemplo, houve associação com as mães que geram vida, e, também, com o imagético de um pote de água na cabeça que poderia se estender e se desprender do *ori*[5] revelando novas formas e possibilidades corporais. Evidenciou-se também, figura como: mulher graciosa, atraente, sedutora, com porte de rainha e generosa em seus movimentos, que articulava a partir de seus braços e quadris movimentos que intensificavam a fluidez das águas. Dentro deste contexto, este arquétipo ora pôde estar associado à Iemanjá, ora a Oxum, as mães das águas salgadas e doces, respectivamente.

Na vivência do *arquétipo masculino,* houve associação com o guerreiro que promove além de força física, maleabilidade e agilidade ao deslizar e gingar com o seu corpo, aventurando-se por lutas e descobertas com o imagético de uma lança na mão. Dentro do contexto, arquétipo associado à Oxóssi, o guerreiro-caçador das matas.

A partir destas vivências observei possíveis matrizes/estruturas e partituras corporais das experimentações dos alunos, dando base para a estruturação da coreografia a ser desenvolvida e apresentada como dança. Na *criação/ensaios da dança* ficou ainda mais evidente a relação com o orixá Oxum; a coreografia criada revelou aspectos de suas características, seu arquétipo, sua dança, apresentando suas simbologias.

A preparação teórica e prática que culminou na criação da dança, foram

5 Palavra em yorubá que significa cabeça.

significativas, pois possibilitou aos alunos irem se acercando da temática de forma a ampliarem suas visões. Ao propiciar este contexto de criação autoral através da arte, houve diálogo com a religiosidade africana abrindo espaço para conhecer outras formas de apreender os conteúdos, nas quais o corpo é despertado e vivenciado como produtor de conhecimentos, ampliando sensações, percepções, conceitos.

Assim, compreendo o universo dos orixás de forma intimamente ligada às experiências práticas e corporais, pois me reporto ao contexto religioso aonde a divindade se manifesta/incorpora no corpo de seu filho, corpo este templo/morada. Através de sua dança acompanhada de cânticos pelos participantes, a divindade narra suas histórias e expressa sua essência e de sua corporeidade particular. Revela a ancestralidade e os conhecimentos passados de geração a geração, características fortemente ancoradas na cosmovisão africana.

Portanto, ao falar e me reportar aos orixás, pois, antes de tudo, é permitir envolver-se corporalmente/espiritualmente e sentir suas energias. Neste trabalho houve intenção de reinterpretar e resignificar este ato sagrado de forma que, a partir de seus elementos, arquétipos e danças, houvesse uma inspiração, uma forma de aproximação sem desrespeitar o contexto religioso.

Oxum dança sempre com o seu *abebé*[6] na mão, admirando a sua beleza e encantando a todos com sua graciosidade, doçura, leveza e sensualidade, evidenciando assim a feminilidade inata da mulher. Portanto, é considerada a dona do ouro e da beleza, simbolizando a vaidade feminina e estando sempre perfumada e enfeitada, utilizando inúmeros acessórios, com a cor amarela, em todos os matizes ao dourado (LIMA, 2012, p. 28 e 49).

Oxum é também a divindade símbolo do poder feminino de procriação, assim considerada como "mãe das mães". Ela simboliza a grande mãe ancestral e é miticamente relacionada à cabaça, símbolo do útero ressaltando o poder feminino da gestação e, também, os aspectos de abundância, riqueza e prosperidade. É ela quem rege tudo a que se refere à gravidez (ventre, gestação e parto), cuidando das crianças recém-nascidas, qualquer que seja o orixá a que pertençam[7] (*idem*, 2012, p. 27-30), assim

[6] Palavra que tanto na língua yorubá como nagô significa um leque confeccionado em latão dourado - no caso de Oxum -, e que trás em seu centro um pequeno espelho.

[7] Na crença "pertencer" a um orixá significa ser filho ou filha de cabeça daquela divindade, que protege, cuida e orienta o indivíduo em sua existência atual. Significa o principal orixá que atua e rege sobre a vida do filho (a), porém, outras divindades podem afinar-se e pertencer ao histórico espiritual do

sendo associada também ao amor universal.

Ainda para Lima (2012) por seus domínios na natureza serem rios, córregos, cachoeiras e lagoas, é tida também como a mãe da água doce, água potável, sem a qual não existira vida, sendo, portanto, seu elemento caro. Na dança apresentada, a relação com este elemento ficou evidente, mesmo de forma imagética. A aluna, ao representar Oxum, se mirava em seu espelho e ao submergir da terra envolta de água, no imaginário, expressava movimentos suaves, graciosos que representavam o balançar das águas, ressaltando um corpo livre e que expressava naturalidade e tranquilidade, trazendo, assim, uma sensação como um leve e revigorante banho de cachoeira para quem assistia. Associo, portanto, ao mito narrado no documentário, *Orixás da Bahia, de Lázaro Faria,* que conta que

> Olorúm[8], quando criou o universo, esqueceu-se de enviar Oxum juntamente com os primeiros orixás, resultado, tudo ficou seco, sem beleza, sem feminilidade. Percebendo o engano, Olorúm enviou Oxum, que consigo trouxe todas as águas doces, fontes da vida que existem no aye, a terra.

Ainda referente a dança, as movimentações iniciaram-se no chão, expressando uma relação direta e de respeito com a mãe terra ou quando em pé, em um contorno circular pelo espaço dando vasão ao aspecto da harmonia em grupo, possibilitando que todos visualizaram o acontecimento. As relações vivenciadas se aproximavam do cotidiano e de algumas celebrações dos africanos ou nas danças dos orixás em contexto religioso (BÁRBARA, 2002).

Segundo ainda a supracitada autora, as heranças culturais herdadas nas manifestações das danças presentes no Candomblé evidenciam claramente a relação de origem africana entre aprendizado e vivência passados de geração a geração. Assim, associando ao processo deste trabalho, a dança apresentada teve o acompanhamento da música *Canto para Oxum (Oro Mi Maió), de autoria de Bantos Iguape*

> Quando eu era criança
> Minha mãe cantava pra mim
> Uma canção em yorubá
> Cantava pra eu dormir
> Uma canção muito linda

indivíduo.

[8] Considerado o deus supremo para o povo yorubá e os adeptos da crença nos orixás.

Que o seu pai te ensinou
Trazida da escravidão
E cantada por seu avô
Era assim

Oro mi má
Oro mi maió
Oro mi maió
Yabado oyeyeo
Oro mi má
Oro mi maió
Oro mi maió
Yabado oyeyeo

Essa canção muito antiga
Do tempo da escravidão
Os negros em sofrimento
Cantavam e alegravam o seu coração
Presos naquelas senzalas
Dançando ijexá
Aquela canção muito linda
Com os versos em yorubá
Era assim

(Repete Refrão)

Cantava quando era criança
Fiquei, eu não me esqueci
Aquela canção em yorubá
Que não sai de dentro de mim
É assim

(Repete Refrão)

E Deus é o mar
Deus é o maior
Deus é o maior
Me ajudou a vencer

E Deus é o mar
Deus é o maior
Deus é o maior
Me ajudou a vencer

Neste contexto, foi possível observar expressões pulsantes de matriz africana; elas floresceram através das sensações, emoções, corpo, espírito e da ritualística que evocava o sagrado, a natureza, o coletivo e a festividade de um povo. Estava presente também a harmonia, o equilíbrio e o respeito ao outro e a estas fontes e forças de criação e estados de graça e de vida.

Sobre a participação da aluna que representou Oxum, a mesma manifestou-se positivamente por escrito "O projeto da africanidade para mim foi muito bom, a forma de se expressar com o corpo, a dança, os movimentos, a preparação e até mesmo conhecer sobre a religião". Portanto, este Projeto propiciou uma experimentação na qual, minimamente, foram plantadas sementes em torno do respeito e valorização à temática e ao estímulo à livre criação e expressão.

CONCLUSÕES

A intervenção artístico-pedagógica nas escolas, sobretudo nas públicas, apresenta-se como um campo aberto e desafiante com potencial para tornar os ensinamentos mais vivos e produzir elementos para problematizar e transformar a realidade social. Assim, a arte e a educação são fórmulas poderosas de integrar os alunos para novas possibilidades de aprendizados e descobertas.

Diante desta pequena experiência pude compreender que este e outros desafios apresentados servem para refletir e redirecionar os caminhos a serem percorridos por nós docentes. A partir de então, comecei a incitar no meu desenvolvimento como artista-docente a reflexão, o estímulo e a motivação para engajar-me em práticas docentes referenciadas, baseadas na cosmovisão africana.

Ficou evidente que a experiência agregou um novo e diverso universo para os alunos. Além do quê, o processo relacionado à arte e a educação referenciada na cosmovisão africana, vai além da transmissão de conhecimento geralmente desenvolvida em âmbito escolar, que ainda prioriza o intelecto e a racionalidade. Proporcionando, portando, elementos que contribuam para uma formação mais sensível, criativa, cidadã, ética, solidária e respeitosa.

Neste trabalho busquei desenvolver a afirmação da negritude sob alguns aspectos, notadamente uma interação que ressaltou a inspiração e a aproximação do aprendizado com aspectos da cultura de nossos ancestrais africanos. Assim sendo, nas vivências e práticas das mesmas, quer no cotidiano, quer nos ritos são provocadas sensações, emoções e reflexos dos estados e das relações entre mente, corpo e espírito.

Portanto, construí junto aos alunos, elos entre arte, religiosidade e cultura africana, abrindo espaços para problematizar preconceitos arraigados na nossa história e incorporados culturalmente por expressivos segmentos sociais. Daí a importância também da escola na tarefa de reconhecer e propiciar espaços de aprendizados que respeite e valorize as matrizes culturais de nossos antepassados.

REFERÊNCIAS

BÁRBARA, Rosamaria. **A dança das aiabás – dança, corpo e cotidiano das mulheres de candomblé.** 2002. Tese (doutorado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Sociais (FFLCH). Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-09082004-085333/publico/1rosamaria.pdf Acesso: em 01 de janeiro de 2016.

FARIAS**,** Lázaro**. Orixás da Bahia**. [Média metragem]. Consultoria de Mãe Stela de Oxossi, do Ile Axe Afonjá, sobre 10 Orixás de origem Iorubá na Bahia. Direção de Lázaro Farias. Salvador, Bahia. 2000. 16mm.

IGUAPE, Bantos. **Canto para Oxum (Oro Mi Maió)**. Disponível em: https://www.vagalume.com.br/bantos-iguape/canto-para-oxum-oro-mi-maio.html Acesso em: 03 de fevereiro de 2016.

Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: MEC 2005.

LIMA, Luís Felipe de. **Oxum: a mãe da água doce.** [ilustrações Luciana Justiniani]. Rio de Janeiro: Pallas, 2012. il. – (Orixás; 6).

VIVÊNCIAS DO PROJETO CONSCIÊNCIA NEGRA: COMPREENSÃO E RESPEITO PARA COM A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL

Luara Martins da Silva Bernardo [1]
Juliana Alves da Silva [2]

INTRODUÇÃO

A escola é o melhor lugar para desenvolver projetos para todos conhecerem a cultura afro e entenderem que ela faz parte da cultura brasileira, pois na visão do pensador Kabengele Munanga (2005), a desigualdade social em relação a negros e brancos ainda é muito vasta, o preconceito, a não aceitação, a desvalorização, o desrespeito, entre outros, são fatores ainda presentes na sociedade, assim fica a instituição escolar encarregada em maior parte, por a reversão dessa realidade.

O negro por muito tempo foi excluído e difamado pela sociedade, não é por acaso que ainda hoje exista tanto preconceito no âmbito social, isso está em processo de mudança graças à tentativa de pessoas em desmistificar essa visão errônea sobre os negros, pois, foram muitas as contribuições que eles deram para o mundo em especial para o Brasil, e é através da educação, ou seja, das novas gerações que os professores podem transformar esse olhar, essa não é apenas uma questão de inclusão é sim de humanidade e de justiça, não é a cor da nossa pele que define nossos princípios, nossa ética, nossos valores e sim a sociedade em que vivemos. Por isso, é importante vermos as coisas através de muitos olhares, pois é essa visão crítica que nos fará ´´enxergar`` e não simplesmente ´´ver``, nada mais apropriado do que a escola para ter essa iniciativa e ter um papel hierárquico nessa luta. É citado também a busca pela compreensão da implantação da Lei 10.639/2003 que estabelece o ensino de cultura afro-brasileira, pois segundo Fonseca diante de tamanha miscigenação em que reside o Brasil o passado africano é pouco abordado na educação infantil apesar de estar presente no cotidiano das crianças.

No presente artigo destacamos atividades pedagógicas com atividades lúdicas, jogos africanos, desenhos, literatura africana e afrodescendente, filmes com heróis

[1] Luara Martins da Silva Bernardo, Graduanda do Curso de Pedagogia, Universidade Regional do Cariri, luara_martins05@hotmail.com, Crato, Ceará, Brasil.
[2] Juliana Alves da Silva, Professara, Especialista em Língua Português em Arte Educação; Docência do Ensino Superior, Universidade Regional do Cariri; Faculdade Católica, julianahr2@hotmail.com, Crato, Ceará, Brasil.

negros, músicas, pinturas e construções diversas. Diante dessa temática utilizamos os mais diversificados recursos didáticos para propiciar as crianças novas formulações de conceitos em relação a ´´negritude`` que ´´[...] se refere à história comum que o olhar do mundo ocidental ´branco` reuniu sob o nome de negros.`` (Munanga, 2012, p.12).

LEI 10.639: ESTABELECE O ENSINO DE CULTURA AFRO-BRASILEIRA

A Constituição da República Federativa do Brasil, lei maior de nossa nação, possui enquanto pressupostos. (...) assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça, como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social (...). (BRASIL, 1988, p. 1). Seus princípios, baseados na prevalência dos Direitos Humanos, na tolerância às diferenças e repúdio a quaisquer formas de discriminação tiveram, no campo educacional, sua transposição na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394/96, que confere ao contexto educacional a especificidade de articular com a diversidade, por meio do respeito às manifestações culturais, bem como um currículo que atenda às necessidades de todas as partes envolvidas na relação ensino – aprendizagem.

Consonante à Constituição, a LDB ratifica a importância das ações transdisciplinares, no tocante ao resgate da cultura popular e à valorização da pluralidade cultural. Uma das frações mais expressiva da lei, referente à questão da diversidade encontra-se em seu artigo 26, que regula os currículos escolares a possuírem uma base nacional comum, a ser complementada por uma base diversificada que atenda às exigências das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. O parágrafo quarto expressa bem a questão:

§ 4º. O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia. (BRASIL, 1996, P 4). Contudo ainda não havia especificidade no que se refere a um currículo que abarcasse conteúdos de variadas culturas. Além disso, insere, no calendário letivo, o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”. Emanada da sanção da Lei 10.639/2003, a importância de uma ação pedagógica na inserção dos valores referentes à História da

África, da cultura afro-brasileira tanto na dimensão ontológica quanto epistemológica da formação do educando, pois "com a aprovação da Lei, é obrigatório o ensino de história da África e da cultura afro-brasileira em todas as escolas de Ensino Fundamental e Médio". (BENCINI, 2004, p. 48).

Desde a fomentação da lei 10.639/03, constatou-se uma intensificação na reivindicação de direitos que se perderam diacronicamente, bem como de capacitação de profissionais do magistério para desfazer a por meio da educação formal. Para que se efetivasse a lei, muitos professores investiram na sua formação em caráter de aperfeiçoamento e extensão a fim de viabilizar um ensino crítico, bem distante do senso comum, do qual proliferavam os preconceitos e as atitudes intolerantes. Diante da defasagem relacionada à ausência de pertencimento, quanto a sua identidade e estima na sociedade brasileira, foram criados alguns projetos e estratégias de articulação de tais conteúdos dentro e fora da sala de aula a fim de capacitar professores dos diversos níveis de ensino. Para regimentar tais alterações, foi elaborado um parecer intitulado de "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana", cujo intuito é regulamentar a 10.639/03, cumprindo o estabelecido na Constituição Federal.

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, BRASIL (2004), propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada.

Diante dessas propostas, o fazer pedagógico deve tratar a problemática com um olhar crítico, valorizando a heterogeneidade da sala de aula, com propriedade, autonomia, construindo nas diferenças do outro, uma postura idiossincrática, visando estabelecer, de maneira efetiva, a escola enquanto meio da ausência de lugar dentro da família, de aceitação, de valorização, de reconhecimento, o mesmo ocorrendo em outras

relações sociais, leva ao não-pertencimento, à dificuldade de encontrar com quem e com o que se identificar.

REALIZANDO UMA PRÁTICA ANTIRRACISTA

A história da escravidão e sua abolição devem ser trabalhadas com foco em reflexão e debates a respeito da questão racial e étnica, com uma visão ampla de mundo. É dever da escola, fazer intercâmbio de cultura por meio de fronteiras de visão de mundo e de conhecimentos aos seus alunos. Através de projetos e atividades pedagógicas é possível despertar à reflexão sobre a inserção do negro na sociedade brasileira e estabelecer uma rede de conceitos sobre o tema em questão.

Portanto, diante desse pensamento no desenvolvimento do projeto consciência negra buscamos proporcionar conhecimentos sobre aspectos históricos que levam ao fim da escravidão e suas consequências, conhecer os diferentes tipos de etnias em nosso país e comunidades, valorizar contribuições da cultura negra para a nossa sociedade, identificar personagens negras da literatura que protagonizam historias diversas, explorar a culinária afro e desenvolver atitudes de respeito e cidadania para com a diversidade.

Realizamos as seguintes atividades com os alunos do PHE-1, crianças de sete e oito anos de idade com intuito de despertar nas nossas crianças um olhar diferente do ser negro e incentivar nos demais educadores uma reflexão e novas proposta de se trabalhar a diversidade racial em sala de aula: Sondagens dos conhecimentos prévios, ´´Sobre a Cultura Negra``; Trabalhamos o livro A Bonequinha Preta da autora Alaíde Lisboa de Oliveira; Representação de personagens negros através de desenhos e papel adesivo; Leitura e estudo da música Um Poema Para Sandra e Pedro de Gabriel o pensador; Construção de figuras geométricas nas cores brancas e pretas, para formar uma imagem; Pesquisa com a família sobre culinária Afro e socialização em uma roda de conversa; Construção de um mural com a culinária Afro; Realização de uma culinária africana (cocada); Visualização do filme Kirikú e a feiticeira; Sequência de músicas do CD Gonguê: a herança africana que constitui a música brasileira, que faz parte do kit “A Cor da Cultura” enquanto os alunos transcreviam suas sensações utilizando argila; Localização no mapa do continente africano e seus países; Pintura de rosto; Destacamos personalidades negras e conhecidas na sociedade contemporânea

como: Esporte- Pelé, História- Zumbi, Artes- Aleijadinho, Literatura- Machado de Assis, Música- Milton Nascimento; Entrevista com uma personalidade negra de nossa região e Construção de fantoches negros.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Em prol das atividades desenvolvidas destacadas anteriormente consideramos relevante explicitar mais detalhadamente as seguintes atividades:

Atividade - 1: Na apresentação do projeto iniciamos a temática com a distribuição de imagens de crianças negras com penteados e características diferentes, inicialmente percebemos estranheza e risos vindos dos alunos, a partir das reações fizemos as seguintes indagações: o que vocês estão vendo? porque vocês estão rindo? O que tem de diferente nas imagens? Vocês conhecem alguém parecido com quem está na imagem? Quais são as características dessas crianças? Alguém aqui na sala possui essas características? as respostas dos alunos foram em sua maioria semelhantes, os motivos dos risos foram devido as características das crianças vistas nas fotos, uma criança falou ´´o cabelo dela é engraçado``, notamos que eles não se reconheciam nas imagens apesar da turma em sua maioria ser mestiça, a partir daí demos um pontapé inicial para o nosso objetivo que era leva-los a se perceberem e se aceitarem enquanto uma raça mestiça que é o que nós brasileiros somos.

> Não há preconceito racial que resista à luz do conhecimento e do estudo objetivo. Neste, como em tantos outros assuntos, o saber é o melhor remédio. Não era por acaso que o nazi-fascismo queimava livros. (MUNANGA, 2004. p.11)

Em seguida destacamos algumas personalidades negras e conhecidas na sociedade contemporânea como: Esporte- Pelé, História- Zumbi, Artes- Aleijadinho, Literatura- Machado de Assis, Música- Milton Nascimento. Na tentativa de relacionar pessoas negras comuns com pessoas negras conhecidas para que houvesse um maior reconhecimento pelas crianças, elas ao verem as imagens dessas personalidades em sua maioria fizeram o reconhecimento, um aluno falou ´´Zumbi dos Palmares ajudou os escravos a fugirem da escravidão do Brasil``, aconteceram risos diferentemente do primeiro momento, pois nessa segunda etapa os risos foram relacionados a orgulho,

aceitação e reconhecimento das personalidades. Solicitamos então, que os pequenos construíssem uma caricatura negra que fizesse referência a um personagem, ou personalidade, ou conhecido/familiar, utilizaram como recurso o desenho livre ou o plástico adesivo para ilustrar, todos participaram da atividade fazendo maior referência ao que foi exposto, ou seja, construindo imagens relacionando as personalidades negras apresentados. Expomos os trabalhos das crianças em sala valorizando o que foi produzido e oportunizando os mesmo a apresentação do que eles criaram, ressaltando que eles expressaram e representaram muito bem as características negras, ex: cabelo, nariz, cor, boca e etc.

Atividade – 2: A pintura de rosto (Figura 1) foi uma das atividades realizadas mais significativas. A proposta era que todas crianças pintassem o rosto metade de preto e metade de branco, a maioria se envolveu na atividade se disponibilizando a pintar e a ser pintado, mas alguns mostraram resistência quanto a atividade proposta, quando indagados o porquê de não quererem participar calaram-se, apenas um disse ´´Eu já sou dessa cor, não vai ficar bonito``, aparentemente pareceu uma aceitação, mas na verdade foi um negação da sua cor, pois quando ele cita não ficar bonito nos remete que na visão dele a cor negra não é bonita, outra criança de cor branca apesar de ter se negado a participar ao ver as colegas participando e ser convidada pelas mesmas acabou realizando a pintura e depois mostrou-se muito satisfeita e feliz como o restante da turma.

Figura 1. Pintura de rosto

Fonte: produzido pelos autores

> "A socialização torna possível à criança a compreensão do mundo por meio das experiências vividas ocorrendo paulatinamente a necessária interiorização das regras afirmadas pela sociedade. Nesse início de vida a família e a escola serão os mediadores primordiais, apresentando/significando o mundo social" (Cavalleiro, 2003, p 16).

É doloroso ver em nossas crianças a existência de um preconceito absorvido pelo meio que as cercam, mentes tão alheias a maldade humana que se apropriam do ser do outro, seres que estão ainda em um processo de construção de identidade, de conceitos e de valores. O que nos conforta é exatamente isso, saber que a escola pode contribuir em uma melhor formação para as nossas crianças, enfatizando também que, essa mediação entre escola, família e sociedade é de grande importância e significação. Nessa atividade desenvolvida alcançamos resultados imediatos, com a transformação de apenas um olhar, mas que para nós foi muito gratificante e estimulador para continuar esse processo, processo esse, demorado e muitas vezes árduo, mas que compensa.

Atividade – 3: Também realizamos uma confecção de fantoches negros com os alunos, primeiramente foi feito uma sondagem de quantas crianças possuíam bonecos(a) negros(a) em casa, apenas três crianças de uma sala de 25 alunos tinham, pedimos então que elas as(o) trouxessem no dia seguinte juntamente com bonecos(a) brancos(a) para fazermos a socialização. Foi impactante perceber o quanto ainda o negro vem sendo discriminado e sendo colocado a margem da sociedade, devido a sua estética. Os pais privam as crianças desde cedo de conviver com a imagem do negro, e também o mercado de vendas não colabora, pois encontra-se muitas dificuldades na compra desses bonecos devido à falta no mercado dos mesmos, não se pode então adquirir admiração, aceitação e respeito com os negros dentro desse contexto macabro. Como dizia Ana Paula Brandão e Azoilda Loretto da Trindade (2010), se a sociedade estabelece um padrão de beleza, que ´´o bonito é o branco, alto, olhos claros, cabelo liso e etc.), as crianças ao se depararem com um boneco negro, não vão se identificar com ele, pois ela não vai acha-lo bonito, pois está fora dos ´´padrões`` de beleza.

> Por isso, é importante que pais e professores possam desconstruir, reinventar, pluralizar, apresentar diferentes repertórios de brinquedos a serem utilizados nas atividades com bonecos e bonecas, a fim de questionar os tipos físicos tidos como "certos", pois é nos corpos que se inscrevem nossos modos de sermos sujeitos. (BRANDÃO, TRINDADE, 2010, p.32)

A partir daquele dia todas as crianças daquela sala passaram a ater um fantoche negro, dentre os depoimentos das crianças em relação ao projeto, a maioria delas relataram a confecção de fantoches a parte que eles mais gostaram, todos ao construírem brincaram bastante e fizeram questão de levar para casa, com incentivo e dedicação podemos mudar olhares, mudando um, já faz toda a diferença.

Atividade – 4: Na finalização do projeto fizemos um momento com os pais, as crianças, professoras e coordenadoras na instituição do Educar SESC, os momentos vivenciados foram: apresentação de uma roda de capoeira, maculelê, oficina de turbantes e pintura de rosto e corpo.

A maioria dos pais e crianças se envolveram nas atividades, porém tiveram aqueles que demonstraram resistência na realização das oficinas, mães que não quiseram colocar o turbante, pais que não fizeram as pinturas, e consequentemente os filhos ao verem a atitude dos pais se recusaram a realizar também.

As crianças buscam referências para a construção de sua personalidade, nesse processo é muito importante que elas possam se espelhar em pessoas próximas do seu dia a dia, não no preconceito, no racismo, na falta de tolerância e de respeito, mas sim em pessoas ´´humanas``, que amam e respeitam o próximo, que prezam pela igualdade e democracia, e que usem sua consciência na formação das novas gerações, que é um dom exclusivamente humano.

CONCLUSÕES

Em suma, depois das questões levantadas fica evidente que o preconceito e o racismo infelizmente ainda estão presentes na vida dos seres humanos, e pior, continua sendo passado de geração em geração, podemos observar como é forte a influência dos pais e da escola nessas questões, e o quanto nos seres humanos seja pais, escola ou sociedade podemos mudar essa realidade através de nossas crianças. Precisamos de uma parceria da escola, família e sociedade, para que haja mudanças quanto a visão sobre os negros que está impregnada em uma grande parte da sociedade, merecemos um mundo melhor, igualitário e mais humano para todos.

REFERÊNCIAS

A Cor da Cultura. Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres / [organização Ana Paula Brandão, Azoilda Loretto da Trindade]. - Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

BENCINI, Roberta. **Educação não tem Cor**. Revista Nova Escola, Editora Abril, nov. de 2004.

Brasília: MEC, 2004. _. Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais.

[Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

CAVALLEIRO, E. **Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: Racismo, Preconceito e Discriminação na educação infantil**. – São Paulo: Contexto, 2003.

Constituição Federativa do Brasil, 1988, Disponível em: https://www.google.com.br/?gws_rd=ssl#q=constitui%C3%A7%C3%A3o+federal+de+1988, no dia 20 de julho de 2016. Acesso em: 20 de julho 2016.

FONSECA. Dagoberto José. **Contribuintes antigos – revendo a caderneta e os fiados**. Disponível em: http://www2.faac.unesp.br/extensao/convdiversidade/index.php?var=textos/dagoberto.php, acessada em> 22.07.2016 as 11h 25min.

LEI Nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Brasília: Ministério da Educação. 1996. Ministério da Educação.

Lei nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003. Disponível em: http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=236171. Acesso em: 20 julho 2016.

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. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2004.

MUNANGA. Kabengele. **Superando o racismo na escola. 2ª edição revisada**. Organizador. – Parecer nº CNE/ CP 003/2004 de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação para temas transversais: pluralidade cultural. Brasília (DF): MEC, 1997.

"O MAIS LETAL DA ESPÉCIE": O PERSONAGEM "PANTERA NEGRA" COMO PROPOSTA DE AÇÃO PEDAGÓGICA PARA A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA NO ENSINO BÁSICO

Luciano Barbosa Apolinário[1]
Karla Jaqueline Vieira Alves[2]

RESUMO

O objetivo deste artigo é apresentar o personagem "Pantera Negra" da MARVEL como ferramenta para implementação da lei 10.639 de 2003, no sentido de oferecer uma possibilidade de enfrentamento ao racismo na escola básica. Esta pesquisa que encontra-se em fase inicial surgiu de minha atuação enquanto professor no ensino fundamental I em uma escola pública da periferia do município de Juazeiro do Norte, localizado no Cariri Cearense. Essa experiência me permitiu observar a constante desvalorização da identidade negra das crianças, que em escolas públicas (e periféricas) são em sua maioria Negras. Contudo, os livros didáticos e a própria atuação pedagógica, em sua maioria, se regem por princípios eurocêntricos que se distanciam da realidade dos/das alunos/alunas comprometendo a formação da identidade dos mesmo/mesmas e, consequentemente, perpetrando estereótipos e estigmas racistas. A metodologia utilizada para esta pesquisa se detém a análise iconográfica (imagens) e textual, procurando identificar elementos da cosmo visão africana que possam ser utilizados de forma didático-pedagógica em sala de aula Neste sentido, buscarei apresentar o personagem "Pantera Negra" como referência lúdica no âmbito da educação para formação e promoção da identidade das crianças negras.

Palavras-chave: Racismo. Identidade. Educação.

[1]. Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). lucianobarbosaapolinario@hotmail.com
[2]. Universidade Regional do Cariri (URCA). karlajvalves@gmail.com

POLÍTICAS-PEDAGÓGICAS AFIRMATIVAS NA UFPE: UMA EXPERIÊNCIA ACADÊMICA SOBRE O MOVIMENTO NEGRO EM PERNAMBUCO (2014-2015)

Lucione Santiago Gallindo

RESUMO

Esta comunicação oral abordará as repercussões institucionais e pessoais, bem como os desdobramentos político pedagógicos, nas dimensões individual e coletiva, de um projeto de extensão sobre a história do movimento negro em Pernambuco, desenvolvido no Centro de Educação da UFPE entre os anos de 2014 e 2015 é o Projeto 35 Anos de Educação e Cultura do Movimento Negro em Pernambuco. Tendo como marco histórico o aniversario de 35 anos da retomada do Movimento Negro no estado, e como referenciais a análise das relações étnicas-raciais e a verificação da efetiva implementação da Lei 10.639/2003 (obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira), apresentarei uma abordagem que contemple não só a descrição e discussão de um extenso calendário de atividades públicas realizadas (palestras, seminários, aulas públicas, oficinas, rodas de diálogos, etc.), mas também discutirei os avanços alcançados e as conquistas efetivadas na comunidade acadêmica através das atividades desenvolvidas neste percurso.

Palavras-chave: Educação. Movimento Negro. Políticas Afirmativas.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONSTRUÇÃO DE JOGOS E CONTOS COM USO DO VOCABULÁRIO DE MATRIZ AFRICANA BANTU

A orelha vai à escola todos os dias
Provérbio da Guiné-Bissau

Maria Eliene Magalhães da Silva[1]

RESUMO

O artigo trata de uma oficina ministrada na formação continuada para professores do fundamental, no SESC EDUCAR, em 2015 na qual abordei a origem das palavras de matriz bantu predominante no Ceará. Sabemos que existe uma construção na mentalidade das pessoas que: "No Ceará não existe negro", Com isso, a necessidade de trabalhar nosso vocabulário possibilitando construirmos nossa identidade étnico-racial. Nesta oficina, o objetivo foi desconstruir a ideia do modo falado cearense de ser 'cearês, ter origem no jeito bantu de ser. Para isso trabalhei um de nossos troncos linguísticos brasileiro, de base africana que falamos cotidianamente. O trabalho foi desenvolvido de forma lúdica, facilitando o entendimento. Para isso, usei a metodologia de contação de histórias, vivências através da teoria metodológica da Pretagogia. Nesse enfoque pontuei a importância dessa história que levamos na fala como conceito afro-herança-linguístico de nossos ancestrais. Fundamento-me em SILVA (2012); PETIT (2015); BÂ (1982), CUNHA (2013) dentre outros. O objetivo deste artigo será mostrar a importância de conhecer-mos essa nossa herança linguística e olharmos com profundidade às nossas origens ancestrais de base africana bantu.

Palavras-chave: Formação. Vocabulário. Jogos. Contos. Africana.

INTRODUÇÃO

O tema da oficina chama-se: 'Construção de Jogos Com o Uso do Vocabulário de Matriz Africana', realizado nos dias 03 á 07 de agosto de 2015, no período da noite, coordenados pelas pedagogas: Rita e Jamile, no SESC EDUCAR, para professores do ensino fundamental das mais diversas escolas e um cursista da Guiné Bissau.

Os conteúdos programáticos foram ministrados a partir de vivências, músicas, contos, roda de conversas, metodologia do referencial teórico da Pretagogia que pontua os marcadores africanos em sua desenvoltura.

O objetivo deste trabalho é mostrar a língua brasileira no Ceará com herança africana para desconstruir a ideia que: "No Ceará não existe presença negra", descolonizando esta afirmativa racista da ausência negra no estado. Construindo uma nova afirmativa que: "Existe além de outros elementos a herança linguística africana".

1NACE-UFC. negaeliene@yahoo.com.br

Experiências com alunos e vivencias foram satisfatórios para as indagações que a priori surgiram na construção do curso no SESC/EDUCAR. A Lei 10.639/03 que implementa a obrigatoriedade do Ensino da História Africana e Cultura afrodescendente, aborda além de muitas heranças culturais: A nossa língua portuguesa que difere por essas peculiaridades. Com isso veio às indagações: Como podemos trabalhar nossa herança linguística afrodescendente na escola? Como relacionar as expressões faladas com os marcadores africanos? Como a literatura, os jogos e vocabulário africano e afrodescendente poderá ser usado na escola? Como podemos utilizar e aprender a linguagem de tronco africano com as palavras que falamos no dia-a-dia?

A palavra como comunicação no mundo

A palavra é o primeiro meio do ser humano comunicar-se com outro e é nela que nomeamos tudo que nos rodeia. É através do choro que a criança se comunica e demonstra suas necessidades com o mundo em que vive. É com a palavra que a criança se comunica com a mãe sua fome, sede e outras necessidades.

Os gestos simbolizam as palavras faladas pelo fato que o silêncio também é uma forma de comunicarmos com o mundo exterior. Ela também é sagrada quando se coloca para o campo espiritual, como por exemplo as palavras ditas pelas senhoras rezadeiras. SILVA, SILVA & SILVA aborda que "Outro uso das africanidades nessa prática é o uso da palavra em segredo, que valoriza o silêncio. Assim, por exemplo, a reza falada em voz alta perde sua força (ou magia)". (SILVA, SILVA & SILVA, 2014, p. 39)

A palavra é magia, ela relata sentimentos que apontam positividade ou negatividade, ela é movimento e transmite valores e significados. Para Hampaté Bâ: "a palavra se empossa, além de um valor moral fundamental, de um caráter sagrado vinculado à origem divina e as forças ocultas nela depositadas (BÂ, 1992, p. 182).

> A **palavra** na visão africana, tem sentido sagrado, atravessa os tempos e passa ensinamentos aos mais jovens. A oralidade das rezas das senhoras rezadeiras aponta essa visão. A reza além de representar segredo (marca africana), mostra poética nos versos rimados, que poderia ser usado literariamente para exemplificar os traços africanos. (SILVA, 2014, P. 2)

No artigo, a reflexão inicial é a palavra significado no mundo, essa origem e relação com a África que herdamos na palavra falada em nosso cotidiano. Essas mesmas que hoje denominamos de cearês, ou que falamos cotidianamente no Cearês. No livro Memórias das Palavras, da Cor da Cultura, relata:

> O Brasil é a nação que tem a segunda maior população negra do planeta. País multicultural, traz a marca indelével dos africanos e de seus descendentes em sua formação. Em nosso vocabulário, muitas das palavras usadas no dia-a-dia têm origem nos falares herdados da mãe-África, procedentes de diferentes grupos étnico-linguisticos, como os iorubas e, especialmente, os povos bantos. Pois não existe apenas uma, mas várias Áfricas, espalhadas num vasto continente, composto, hoje, de 53 países. (BARBOSA, 2006, P. 5)

O enriquecimento da língua[1] brasileira além da matriz indígena através do modo de ser cearense que particularmente tem relação com a cultura africana pela alegria, brincadeiras e humor.

Quantas palavras usamos no nosso vocabulário, quase falamos bantu, nagô, ioruba, jejé, etc. São diversas as palavras, tais como: moleque, quiabo, caçula, mandiga, angu, cachaça, dengoso, quitude, beribau, maracatu. Todas essas palavras e outras são do nosso vocabulário diário brasileiro e muitas são expressões do cearês[2] e tem essa base africana aqui citada. Elas expressam a grande influência africana que há na cultura brasileira.

Essa construção de memória inicia-se logo ao nascermos. Os cuidados com a parturiente e o nenê, a procura às senhoras da reza 'rezadeiras' para resolver problemas espirituais que mexem na saúde dos nenéns. São muitos as referencias a cerca desses cuidados e vai também a alimentação, medicina natural usada pelas rezadeiras ou sob orientação delas.

Essas memórias de palavras de base bantu em nossas mentes sem compreendemos o sentido da cultura africana em nós. A nossa língua é um corpo dançante que fala a todo o momento, que espiritualmente comunica-se através do corpo com o outro. A língua é movimento e por isso ela modifica e dar sentido há novas culturas sem perder seu sentido original.

---

[1] Língua - língua é um conjunto organizado de elementos (sons e gestos) que possibilitam a comunicação. Ela surge em sociedade, e todos os grupos humanos desenvolvem sistemas com esse fim.
http://novaescola.org.br/conteudo/257/qual-a-diferenca-entre-lingua-e-linguagem

[2] Cearês são expressões, vocábulos, sotaque particular cearense falado no Ceará.
http://www.acumae.com.br/dicionario-ceares

Legado africano na língua falado no Ceará

A nossa língua portuguesa trás memória de base bantu. Os bantos constituíram o Reino do Congo, que tinham uma grande parte do noroeste da África. No passado os bantos viveram em Angola, Moçambique.

Podemos afirmar, que a língua como parte do corpo é movimento que transita desde os nossos ancestrais aos dias de hoje. Desta forma, ela torna-se preta e pedagógica para aplicarmos esses referenciais em formações pretagogicos em sala de aula, Petit relata que:

> A Pretagogia, referencial teórico-metodológico em construção há alguns anos, pretende constituir numa abordagem afrocentrada para formação de professores/as e educadores/as de modo geral. Parte dos elementos da cosmovisão africana, porque considera que as particularidades das expressões afrodescendentes devem ser tratadas com bases conceituais e filosóficas de origem materna, ou seja a mãe África. (PETIT, 2015, P. 119-120)

Bantos[3] não se refere a um povo, nem uma etnia. Banto é um tronco linguístico. É uma língua que originou a diversas outras línguas africanas. Atualmente são mais de 400 grupos étnicos que falam línguas bantas, todos eles ao sul da linha do Equador.

Na fase do escravismo no Ceará, foram trazidos negros de povos deste tronco linguístico. A fala cearense trás essas marcas na pronuncia e escrita.

O curso propiciou isso, uma formação descolonizada para os cursistas além de aprender vivenciaram através das vivências e atividades, como referencial para seus trabalhos em sala de aula.

A oficina com os professores

A oficina transcorreu no período da noite, no horário de 18:00 às 21:00 horas com professoras do ensino fundamental I e um cursista guineense, de Canchungo: Antônio Correia Junior, que possibilitou as trocas nos trabalhos efetuados. Antônio comentou as variações na sua terra que mesmo com muitas línguas e etnias se aprende a diferenciação e a relação entre si dos troncos falados na África.

[3] Bantos formam um grupo étnico africano que habitam a região da África ao sul do Deserto do Saara. A maioria dos mais de 300 subgrupos étnicos é formada por agricultores, que vivem também da pesca e da caça. Estes subgrupos possuem em comum a família linguística banta. Fonte: Wikilivros

A Pretagogia foi ministrada como referencial-teórico-metodológico através de vivências, mandala dos objetos geradores e suas estações, em minha dissertação de mestrado, faço essa explanação:

> A Pretagogia é um novo referencial teórico-metodológico para a formação em africanidades tanto de professoras e professores, como de alunas/alunos. É uma pedagogia de pretos, índios e brancos na construção de uma educação sem racismo e preconceito em cumprimento com a lei 10.639/, nas escolas e fora delas. (SILVA, 2015, p. 44)

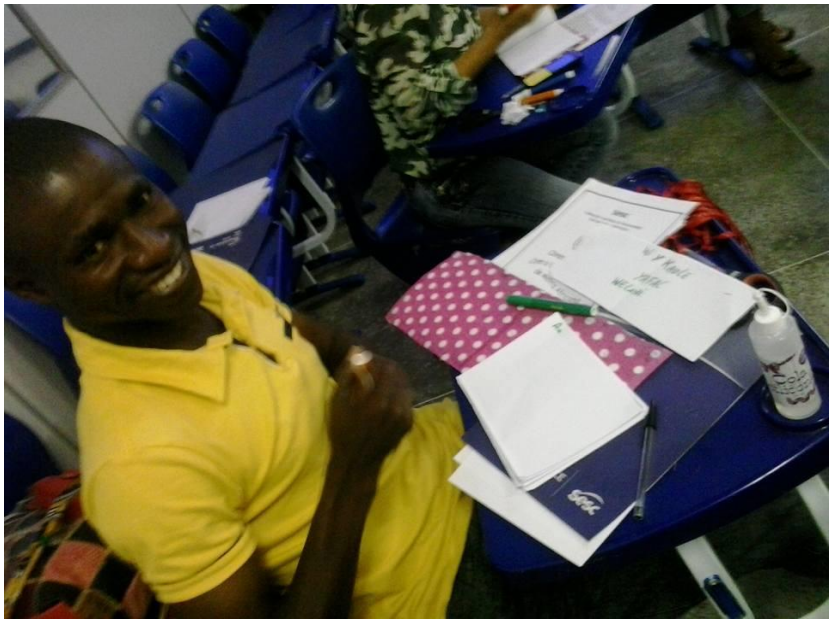
A palavra além do verbo e da concepção do sagrado/espiritual. A palavra como pão da comunicação que nos aproxima da língua de base africana no nosso dia-a-dia.

As palavras tais como: babau, babaca, angorá, angola, cafuné, caçulo, babá, banguelo, bambolê, bambear, nenê, batoré, baqueado, moleque, cachimbo, queixo, cangote, etc. São centenas, milhares em que no Ceará é muito falado.

PALAVRA	CEARÊS	BANTU
babau	x	x
angola	x	x
cafuné	x	x
Batoré	x	x
queixo	x	x
cangote	x	x
mangar	x	x

Palavras que são usadas tanto no cearês como no bantu

Neste sentido a palavra que usamos tanto no cearês como de origem bantu é a prova da herança africana em nossa língua portuguesa. Nesta perspectiva conceituo a afirmação do **cearês como africanês** pelo das várias etnias linguísticas bantu, nagô, ioruba, jejé pois no escravismo os vários povos trazidos para o Brasil representam as Áfricas que vieram para cá.



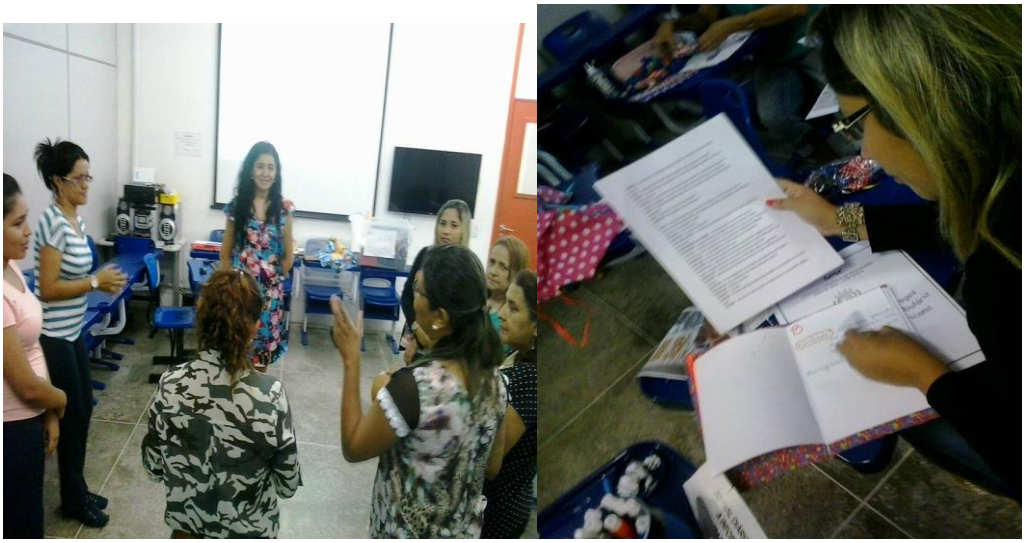
A proposta foi de escrever um pequeno dicionário de pano com os exemplos de palavras de base africana falado no Ceará.

CRONOGRAMA DAS ATIVIDADES EXECUTADAS

DIA 03/08/2015	DIA 04/08/2015	DIA 05/08/2015	DIA 06/08/2015	DIA 07/08/2015
Acolhida, vivência com a cabaça	Acolhida, vivência com a cabaça	Acolhida, vivência com a cabaça	Acolhida, vivência com a cabaça	Acolhida, vivência com a cabaça
Circulo de conversas	Circulo de conversas	Circulo de conversas	Circulo de conversas	Circulo de conversas
Roda de prosa e poesias	Roda de prosa e poesias com construção de um dicionário com as palavras estudadas.	Roda de prosa e poesias, continuação do dicionário.	Roda de prosa e poesias com a finalização do dicionário de tecido.	Organização de equipes
Power point	Aula com mapa das línguas faladas da África portuguesa/bantu	Confecção de jogos com palavras bantu	Confecção de jogos com palavras bantu (jogo da	Culminância com apresentações dos trabalhos

	Confecção de cordel e poesias	(dominó)	memória)	
Vídeo: Mandalo	Vídeo: Essa Nossa Língua	Vídeo: Influencia Africana no Português	Vídeo: Breve História da Cultura Africana	Vídeo: Língua Bantu

Fotos das aulas



Fotos do arquivo pessoal da autora

As atividades aplicadas teve a metodologia da Pretagogia abordados com usos de artefatos geradores para possibiltar o direcionamento das conversas e trocas. Enfoquei nesta etapa a relação da pessoa com as africanidades na fala e seus vocabulos sem aprofundar a priori as variações linguisticas e fonologia devido o direcionamento das atividades.

RESULTADOS

Os resultados foram positivos para os cursistas e a formadora que serão multiplicados eplos professores em salas de aula.

As conversas possibilitaram as trocas e o trabalho coletivo emanou o sentido UBUNTU entre os participantes favorecendo o compartilhamento dos aprendizados da nossa língua e o entendimento que se faz importante para a educação brasileira no tocante assunto.

A oficina resgatou a memória de nossa língua através das alavras cotidianamente faladas por nós.

Os cursistas promoveram através do decorrer das aulas, momentos de releituras e relembranças de suas memórias. Neste enfoque, muitos perceberam a porteira de dentro através das atividades e auto afirmaram como afrodescendentes.

Assim, as indagações introdutórias deste artigo seguem essa linha de respostas, no tocante a proliferação dos conceitos, teoria Pretagógica, aprendizados envolvidos e afirmações dos professores e suas disposições em continuar praticando uma pedagogia antirracista e descolonizadora.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2005.

BÂ, HAMPATÈ AMADOU**. A Tradição Viva.** In: KI Zerbo Joseph (Org). **História geral da África**: metodologia pré-história. São Paulo: Ática; UNESCO, 1982. v. 1, p. 181-218, 1982.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**: algumas informações. Brasília – DF: Câmara de Educação Básica do Conselho de Educação, 2011.

DE JESUS, Regina de Fátima; ARAÚJO, Mairce da Silva e CUNHA, Henrique (Orgs). **Dez Anos da Lei 10.639/03: Memórias e Perspectivas.** Fortaleza: Edições UFC, 2013.

_____. Diretrizes **Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**. Res. Nº 8 de 2012. CNE. Brasília, 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Parecer CNE/CP 003/2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf. Acesso 15 fev. 2014

LOPES, Nei. **Novo Dicionário Banto do Brasil**. 2ª edição. Rio de Janeiro: 2012.

MACHADO, Adilbênia Freire; ALVES, Maria Kellynia Farias e; PETIT, Sandra Haydée. **Memorias de Baobá II**. Fortaleza: Gráfica e Editora IMPRECE, 2015.

LOPES, Nei. **MEMÓRIA DAS PALAVRAS**. Coordenação do projeto Ana Paula Brandão. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, A Cor da Cultura. 2006.

PETIT, Sandra Haydée, **Pretagogia:** pertencimento, corpo-dança, afroancestral e tradição oral africana na formação de professoras e professores - contribuições do legado africano para implementação da Lei nº 10.639/03. Fortaleza: Ed. UECE, 2015.

PETIT, Sandra Haydée; SILVA, Geranilde Costa e. **Memórias de baobá.** Fortaleza: Edições UFC, 2012.

PETIT, Sandra Haydée; SILVA; Geranilde Costa e. Pret@gogia: Referencial teórico-metodológico para o ensino da história e cultura africana e dos afrodescendentes. In: CUNHA Jr. Henrique; NUNES, Cícera; e SILVA, Joselina da (orgs): **Artefatos da cultura negra no Ceará.** Fortaleza: Edições UFC, p. 73-101, 2011

SILVA, Geranilde Costa e. **Pretagogia:** Construindo um referencial teórico-metodológico, de base africana, para a formação de professores/as. 2013. 242 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

SILVA, Maria Eliene Magalhães da. Compartilhando saberes Africanos Aprendidos na Sala de Aula com o NACE-UFC. In: PETIT Sandra Haydée; SILVA, Geranilde Costa (orgs). **Africanidades Caucaienses,** Fortaleza, Edições UFC, 2013, p.137-155.

_____, Maria Eliene Magalhães. **Marcadores das Africanidades no Ofício das Rezadeiras Em Quilombos de Caucaia-CE:** Uma Abordagem Pretagógica. 2015. 207 f. Dissertação. (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

_____, Maria Eliene Magalhães; SILVA, Cláudia de Oliveira; SILVA, Rafael Ferreira da. Oralidade e Filosofia Tradicional Africana: Conceitos de Hampaté Bâ e Influências Nas Africanidades Brasileiras. In: VASCONCELOS, José Gerardo; MOTA, Bruna Germana NuneS; BRUNDENBURG, Cristiane (orgs). In: **Educação**, **Filosofia e Cultura.** Orgs:). Fortaleza: Ed. UFC, 2014, p. 29-43.

_____, Maria Eliene Magalhães. **A Poética Literária das Rezadeiras: Aspectos das Africanidades Nos Versos da Reza.** ANAIS DO VIII CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISADORES/AS NEGROS/AS. UFPA – BELÉM – PARÁ – 29 de julho a 02 de agosto de 2014

_____, Maria Eliene Magalhães; SILVA, Cláudia Oliveira; SILVA, Rafael Ferreira da; ALVES, Maria Kellynia Farias; PETIT, Sandra Haydée. In: ADAD, Shara Jane Holanda Costa; PETIT, Sandra Haydée; SANTOS, Iraci dos; GAUTHIER, Jacques (org.). **Tudo que não inventamos é falso:** dispositivos artísticos para pesquisar ensinar e aprender com a sociopoética. Fortaleza: Ed. UECE, 2014. P. 103-123.

Civilização Bantu. Endereço eletônico: https://pt.wikibooks.org/wiki/Civiliza%C3%A7%C3%A3o_Banto/Hist%C3%B3ria

A DIDÁTICA AFRORREFERENCIADA ENTRA NA RODA: EXPERIÊNCIAS COM EJA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Maria Kellynia Farias Alves[1]

RESUMO

O presente trabalho é um recorte de uma pesquisa que trata das reflexões surgidas nas experiências de formação de professores de EJA, visando elaborar estratégias para fortalecer a implementação da Lei 10.639/03 no âmbito do Projovem Urbano, na perspectiva da pretagogia, da literatura oral afrodescendente e da produção didática. Dados revelam que a maioria dos alunos na EJA, em particular os de programas como o Projovem Urbano, se auto-afirmam negros. No entanto o tema é tratado de maneira fragmentada, em especial nesta modalidade. Os sujeitos da pesquisa foram os estudantes e professores do Projovem Urbano de escolas de Fortaleza e um grupo de estudantes da graduação em Pedagogia-UFC. O referencial teórico que guiou nossas reflexões tem como base a produção de Petit;Silva (2011), Petit(2015), Cunha (2010), Gomes(2012, 2003), Munanga(2010,2000), Silva(2003), Oliveira (2005, 2003, 2008), dentre outros. A metodologia teve inspiração sociopoética com os círculos de cultura sociopoetizados (tema gerador resistência negra) e a pretagogia. Conclui-se que a didática afroreferenciada se ampara nos princípios e pressupostos da cosmovisão africana e afrodescendente, podendo contribuir para a reinvenção do currículo e didática na EJA.

Palavras-chave: Didática Afroreferenciada. Educação de Jovens e Adultos. Formação de Professores.

PARA COMEÇO DE CONVERSA: JUVENTUDE NEGRA NO PROJOVEM

Nossa sociedade é atravessada por diversas desigualdades que afetam as trajetórias históricas e sociais dos sujeitos. A concentração de riquezas, o analfabetismo, a violência são questões sociais que tem seu berço no racismo estrutural e na falácia da democracia racial para naturalizar os lugares de subalternização de alguns grupos étnicos, tais como negros e indígenas.

Dentro de universo das desigualdades, os afrodescendentes têm sido o grupo que mais sofre os impactos desse processo que foi institucionalmente naturalizado por práticas, currículos e políticas públicas. Quando nos debruçamos sobre os diferentes recortes (etário, etnia, gênero), temos um retrato de como as práticas racistas foram utilizadas para tornar esses grupos os culpados pelo seu fracasso e responsáveis por não

[1]UFC - kellynia_farias@yahoro.com.br

aproveitar as benesses que o sistema os oferece. Neste universo, a juventude negra se encontra como um dos seguimentos que são afetados põe tais práticas e concepções que foram naturalizadas nas relações sociais e institucionais ao longo de nossa história.

Os/as jovens negros/as que estão mais expostos às conseqüências desse processo violento, que se materializa seja nos altos índices de mortalidade juvenil, de evasão escolar ou de exploração do trabalho precarizado. Mas também são pessoas que tem contribuído para a reelaboração e reinvenção das formas de resistências inspiradas na ancestralidade de matriz africana que se transforma sem perder suas raízes.

Dados da coordenação municipal do Projovem Urbano em Fortaleza, apontaram que desde 2005 mais de 12.000 jovens se matricularam no programa. Em 2013, a matrícula chegou a 5.000 jovens inscritos nas cinco secretarias regionais de Fortaleza, sendo que as regionais I e V concentravam o maior percentual de matrículas. A pesquisa Retratos da Fortaleza Jovem, realizada no ano de 2007 pela Prefeitura Municipal de Fortaleza (PMF), revelou que 70 % dos jovens atendidos pelos programas da PMF são negros/as. No Projovem, 68% se afirmam negros (pretos ou pardos) conforme dados da Coordenação Nacional do Projovem.

O aporte metodológico teve a Sociopoética como inspiração, visto que é uma maneira de experimentar a pesquisa em sua abordagem coletiva e com múltiplas linguagens artísticas. Foi escolhido o dispositivo dos Círculos de Cultura Sociopoéticos, no qual o grupo-pesquisador foi composto por co-pesquisadores, estudantes e professores do Projovem Urbano e estudantes da disciplina Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos do Curso de Pedagogia-UFC.

ENTRAR NA RODA: PERMITIR O ENCONTRO COM A DIDÁTICA

Entrar na roda é permitir-se o encontro com os outros e consigo. Com o corpo respondendo aos tambores os brincantes conversam entre si e partilham seus repertórios corporais. Deixar a saia rodar na formação de professores, é permitir a integração entre ritmo, corpo e conhecimento, inspirando-se nos valores ancestrais diaspóricos para pensar o cotidiano escolar.

Nas muitas experimentações pedagógicas que tenho vivenciado, percebo que as possibilidades de criação nas africanidades são muitas: didáticas afroreferenciadas que podem ser de influência bantu, yorubá, Jeje, afrodescendentes, afrodiaspóricas de modo geral. Estas influências presentes na história, memória e vida de tantos brasileiros,

não precisam necessariamente reproduzir os valores e olhares já esgarçados pela imposição de um euroentrismo forjado nos moldes do colonialismo do ser e do saber.

A Resolução CNE/CP 1/2004 orienta as Instituições que atuam na área de formação inicial e continuada de docentes a organizar suas propostas curriculares respondendo a obrigatoriedade da inclusão dos conteúdos e ações relativos ao Ensino da Cultura e História. A educação das relações étnico-raciais na escola se caracteriza como uma das estratégias de superação das desigualdades raciais e formalização de ações afirmativas, sendo de especial relevância para o povo brasileiro. Assim não cabem improvisos, mas é o que estamos vendo à todo momento nas conversas com colegas que estão em sala de aula.

Nesse sentido, as proposições das didáticas afroreferenciadas ou afrodescendentes contribuem para a efetivação da Lei 10.639/03 na perspectiva de uma abordagem pedagógica afro-brasileira. Abordagens pedagógicas fundadas na cosmovisão e na tradição oral africana representam a introdução ao pensamento africano e afrodescendente na dimensão filosófico-cultural que tem respondido a esta necessidade.

Como pensar as bases de ação de formação continuada de professores nesta perspectiva, já que os currículos ainda apresentam desafios em sua efetivação e elaboração? Teremos que nos voltar aos processos históricos que consolidaram os currículos. Compreender a historicidade dos conteúdos requer repensar as ações curriculares, refletindo sobre qual visão de mundo representam e seu impacto no desenvolvimento de crianças, jovens e adultos negros e não negros, bem como a relação consigo mesmo e com o mundo. Ao permanecer alimentando a invisibilidade ou superficialidade às temáticas relevantes à maioria da população brasileira, que é negra, não estaria perpetuando as violências num ciclo de preconceitos que fere cotidianamente estudantes negros/as em nossas escolas?

Azoilda Trindade trata do preconceito e desta "dificuldade" de perceber os corpos negros em determinados espaços, inclusive os escolares e suas consequências para as crianças, adolescentes e jovens negros/as:

> (...)a gente olha mas vê, a gente vê mas não percebe, a gente sente, mas não ama e, se a gente não ama a criança, a vida que ela representa , as infinitas possibilidades de manifestação dessa vida que ela traz, a gente não investe nessa vida, a gente não educa e se a gente não educa, no espaço/tempo de

> educar, a gente mata, ou melhor, a gente não educa para a vida; a gente educa para morte das infinitas possibilidades. A gente educa(...)para uma morte em vida: a invisibilidade. (TRINDADE, 2000, p.9)

Essa relação que se perpetua em diferentes espaços escoares e não escolares marcando profundamente as vidas das pessoas, gerando efeitos que podem ser mascarados como indisciplina, baixo rendimentos escolar, abandono, dentro outros. Por isso que se faz necessária uma escola, um currículo e uma didática fundados na compreensão da afrodescendência para que assim, tornarem-se capazes de reformular-se, reinventar-se e tornare-se processos formativos baseados nos princípios da Cosmovisão Africana e da tradição oral, efetivando-se no viés da descolonialidade (QUIJANO, 2007; GOMES,2012). Esse caminho promove a ruptura dos valores e sentidos que reproduziram os preconceito e o racismo.

Um dos maiores desafios que os professores relatam na minha experiência como coordenadora é a transposição didática e a efetivação dos princípios de ação-reflexão-ação. Muitos citam a dificuldade de aproximação teoria e prática, onde os conteúdos de ensino estão/aparentam distanciamentos das práticas sociais. Daí a necessidade da formação na perspectiva da experiência. Repensar os modelos convencionais do ensino bancário que enfatiza a reprodução para, ao invés disso, favorecer a (re)criação e produção da educação voltada para a diversidade.

Assim, o conhecimento transforma e é transformado. A ancestralidade não está congelada em um tempo específico, presa em um tempo passado e distante do que é vivido hoje. (ROSA, 2012; OLIVEIRA, 2010). Os saberes mudaram mantendo um pé no passado e outro presente, como quem prepara para uma ginga, uma negaça[1]. As aprendizagens surgidas a partir destes pilares têm demonstrado avanços na percepção e construção de novas relações étnico-raciais, que transitam desde um posicionamento político, quanto ao pertencimento étnico e a percepção do tempo e demais relações. A relação com a memória e os antepassados, muito presente na tradição oral africana se modifica, reconhecendo os ciclos da vida e a fluidez do tempo em um referencial que difere das tradições eurocentradas, ensinadas em diferentes espaços educativos.

Assim, ao trazer para a sala de aula as aprendizagens nas africanidades através da discussão sobre os cabelos afros, os mitos, a culinária de forma prática, a

[1] A palavra negaça possui vários sentidos tais como engodo, isca, provocar alguém, não aceitação ou recusa. Na capoeira a negaça tem o papel de jogo corporal no qual o capoeirista sugere uma ação ou não uma forma de atrair ou não ou outro capoeirista.

musicalidade diaspórica e de resistência é possível tocar os estudantes de maneira significativa.

A formação afrorreferenciada é capaz de interferir e direcionar de maneira positiva as relações étnico-raciais, promovendo o respeito e a ruptura de atitudes preconceituosas naturalizados no racismo estrutural brasileiro.

> O racismo estrutural mantém o negro distante dos lugares de prestígio da sociedade, engessa sua mobilidade social e o condena a viver em espaços de menos-vida como é a marginalidade, o desprezo por seu corpo e saúde, a redução de sua cultura ao folclore , a não-legitimação de seu conhecimento originário, o não reconhecimento da participação do afrodescendente na construção do Brasil. (OLIVEIRA, 2008, p. 273)

Diante de uma sociedade em que o racismo estrutural ainda é naturalizado no interior das relações sociais e institucionais, é necessário (re)significar relações de saberes e poderes. Ao discutir as relações de pertencimento e o lugar social historicamente atribuído ao negro, assume uma postura afirmativa valorizando a "importância da matriz africana para a constituição da pessoa" (SILVA; PETIT, 2011, p. 87).

Por isso é pertinente trazer essa reflexão na Pedagogia, pois a função social da escola e as formas de efetivá-la estão entre suas preocupações. Para Pimenta, a pedagogia é capaz de articular os diferentes discursos das ciências da educação, ressignificando-os no confronto com as "práticas da educação ante aos problemas colocados pela prática social da educação (2010, p.35)." Essa pedagogia busca a efetivação de uma formação intercultural e anti-racista que valorize os constructos da cultura africana e afrodescendente através das opções teórico-metodológicas que se constroem como referencial epistemológico afrodescendente.

As aprendizagens surgidas a partir de uma didática afroreferenciada representam a descolonialidade do conhecimento, partindo de outros paradigmas epistêmicos que não privilegiam apenas o saber de herança eurocêntrica. Não é substituir apenas um referencial por outro, trata-se da recriação permanente inspirada nos valores civilizatórios dos africanos e afrodescendentes.

A produção de saberes fortalece a expressão dessa pedagogia que valoriza os diferentes pertencimentos étnicos, superando os efeitos do racismo nas relações sociais no Brasil. Um dos caminhos para ultrapassarmos os limites está na garantia de formações, pesquisas e produção de material didático-pedagógico que tragam em sua

essência a compreensão da diversidade das trajetórias históricas constituídas. (CUNHA Jr., 2009).

PRINCÍPIOS E INSPIRAÇÕES DA DIDÁTICA AFROREFERENCIADA NA PESQUISA

No contato com a natureza é possível aprender/partilhar/ensinar através de experiências condizentes com as referências de matriz africana e as expressões da cultura na diáspora. Assim se possibilitada uma proposta educativa que seja transmitida pelo corpo, pela ancestralidade, pela cultura, pela estética africana e pela tradição oral.

A mudança para um referencial afro leva-nos para outros caminhos, que "de dentro pra fora", estabelece um *"novo continente epistemológico, composto por uma bacia semântica que alimenta uma nova didática (...)"* (LUZ e LUZ, 2012, p.106). Essa bacia semântica inspira novos procedimentos, pressupostos e princípios para essa didática que busca se empretecer. São fundamentos filosóficos, sociais e políticos que orientam os percursos de cada didática, influenciando os currículos e práticas pedagógicas.

Em busca de efetivar essa proposta e nos alimentar em outros referenciais, toma-se o caminho dos saberes que herdamos na cosmovisão africana que "reflete concepção de universo, de tempo e de mundo" (OLIVEIRA, 2003, p.71). Ela corresponde ao arcabouço filosófico presente nas tradições africanas e afrodescendentes, sendo um complexo sistema de sentidos e valores que media as relações entre os indivíduos, a comunidade, ancestralidade e a realidade.

O fluxo do tempo é dinâmico em um sentido não linear. O passado comunica o presente e o futuro é um porvir que se elabora nesse movimento. Esse sistema tem na cultura "o manto" que cobre todas essas relações. Pois como Oliveira afirma:

> a cultura é com efeito, manto que cobre as ações humanas. Nesse sentido o conjunto real é de signos significado e ressignificados pela sociedade que o produzem, sendo semiótica a cultura não é essencial. Ou seja, ela é contigencial e dinâmica e não estática e não formal. (OLIVEIRA, 2006, p. 81-82

Neste sentido, não se apresenta cisões entre corpo/mente, pois o corpo é fonte de ligação entre os mundos, sendo anúncio da memória ancestral por meio das práticas de danças, sejam nos espaços sagrados (terreiros) ou profanos (festividades). Mas

ambos resguardam a força vital que é dada pelo ser supremo, por isso dançar pode ser rezar ou se divertir.

Essa memória ancestral se reelabora e fortalece na tradição oral africana que carrega consigo uma teia de sentidos, superando a compreensão ocidental de oralidade como restrita à informalidade. É um ato social/histórico/espiritual que se reelabora no contexto das interações de homens e mulheres consigo e com o universo, é um ato individual e coletivo, pois não é limitado ao ser humano como exclusivo emissor, assim:

> (...) a fala, exteriorização das vibrações das forças, toda manifestação de uma força, seja qual for a forma que assuma, deve ser considerada como fala. É por isso que no universo tudo fala: tudo é fala que ganhou corpo e forma. (HAMPÁTÊ- BÂ, 1982, p. 184)

A tradição oral africana mais que um conteúdo, é uma escolha epistemológica. Conforme Hampaté Bâ ela é "a grande escola da vida, e dela recupera e relaciona todos os aspectos" (1982, p.183). Valoriza o conhecimento que é transmitido pela oralidade, em suas diferentes formas de expressão da fala e da vibração da natureza e as diversas linguagens (SILVA & PETIT, 2011, p.85). Essa tradição oral abrange além da verbalização, pela transmissão das lendas, mitos e relatos históricos, todas as expressões do corpo e dos instrumentos musicais. As aprendizagens tratadas na tradição oral atravessam as diferentes experiências e espaços na pesquisa, transmitem outra temporalidade que remete aos ancestrais, rompendo com o pensamento linear.

A PRETAGOGIA E AS REFLEXÕES SOBRE A PESQUISA

Essas escolhas espistemológicas que irão guiar os principios, pressupostos e procedimentos dessa didática, que seja afroreferenciada, precisa de outros gatilhos para a construção desses saberes que acolham a diversidade de conhecimentos e afro-valores, por isso, a pretagogia tem importante papel nesse processo. Esse é um teórico-metodológico construído pela Professora Sandra Haydée Petit junto com suas orientandas Geranilde Costa e Silva (2011) e Rebeca Alcântara e Silva Meijer em suas pesquisas e intervenções pedagógicas no chão da escola e na formação de professoras/es que:

> "(...) se alimenta dos saberes, conceitos e conhecimentos de matriz africana, o que significa dizer que estamos amparados em um modo particular de ser e estar no mundo. (...), propondo buscar (...) as bases conceituais e filosóficas de origem materna, ou seja, na Mãe África," bem como as experiências corporais. (PETIT, SILVA, 2011, p. 82).

A pretagogia como referencial teórico-metodológico, tem nos valores e saberes afroreferenciados como elementos aglutinadores/condutores nas experiências de ensino-aprendizagem. A pretagogia prioriza a experiência de si e de outros/as no mundo através do autorreconhecimento e dos valores das culturas africanas, articulando-os à transdisciplinaridade e à transposição didática, de forma que os saberes/conhecimentos ginguem entre si e produzam novas práticas, num fluxo constante, enlaçadas pela circularidade. Dessa forma, precisa repensar os modelos convencionais do ensino bancário que enfatiza a reprodução para, ao invés disso, favorecer a (re)criação e produção da educação voltada para a diversidade.

Pertencimento afro é um conceito que traz as marcas da linhagem, as histórias e memórias importantes para discussão do lugar social do negro e a ancestralidade. Assim há uma necessidade de voltar a diáspora negra, de "voltar para a raiz, pois quem não está na raiz não se sente bem" (PETIT, 2009, p.8). Esse retorno está expresso nos marcadores culturais que são presentes na culinária, nas tecnologias, nas histórias, no linguajar, nas tradições familiares, nas curas e práticas de saúde. É a diáspora negra, uma nova mecânica cultural e histórica do pertencimento negro que articula laços entre pessoas e lugares, mudando as relações com os territórios.

Na pretagogia os saberes e conceitos da cosmovisão africana assumem um método que se organiza coletivamente, sofrendo a influência da prática para repensar os processos educativos para professores e estudantes. Pode-se conceituá-la como exemplo de uma ressignificação epistemológica, pois toma a "prática dos educadores como referência e busca nessa prática os significados construídos pelos sujeitos" (PIMENTA, 2010, p. 35). Neste caso, tais significados são fortemente marcados pelo conceito de africanidades, pois nela nos comunicamos com essa herança cultural africana que consegue estar presente no cotidiano de negros e não-negros.

Os marcadores das africanidades referem-se àquilo que nos permite identificar uma conexão histórico-cultural com a África. São marcas daquilo que nos conecta, desde membros da nossa linhagem, práticas religiosas e espirituais, artísticas, de saúde, culinárias, arquiteturas, presentes no cotidiano de todos os brasileiros. Enfim, essas práticas culturais em geral, incluindo festividades de todo o tipo, artefatos, marcas de territórios investidos por negros/as (quilombos, terreiros, locais de festa etc), histórias compartilhadas tanto de resistência (todo tipo de lutas históricas e de comportamentos que exibimos) como de subalternidade forçada, fenômenos que atingem os africanos e

os afrodiaspóricos como as práticas de desvalorização motivadas pela recente história (racismo, discriminação, preconceito).

Na pesquisa de mestrado desenvolvida com jovens do Projovem, professores e universitário (ALVES,2015) teve como tema gerador a resistência negra, os pressupostas e procedimentos afrorreferenciados demonstravam a potência e ressignificar a didática, horizontalizando as relações de produção de conhecimento. Nisso, usou-se a técnica dos baobás, como uma das formas de articulação com o tema.

Os baobás da ancestralidade e os marcadores das africanidades contribuíram para as reflexões e produção de conceitos. Cada grupo criou seu baobá deu a ele um nome, citam-se: a)Baobá com baobazinho; b)Baobá da família; c) Baobá das mãos; d)Baobá da gente. Essas árvores revelaram histórias de negação, de afirmação, elementos da cultura e sobre a relação que tinham com a resistência negra e seu pertencimento afro.

Os marcadores das africanidades impulsionaram essa aproximação dos co-pesquisadores com as africanidades, como se as narrativas de vida fossem trançadas cuidadosamente com os temas históricos, culturais e familiares que eram acessados. E assim, a ancestralidade e a resistência negra foram trazidas para a pesquisa por meio de baobás que brotavam regados por memórias, músicas e danças.

Dos frutos desses baobás, destaco devir escola-resistência. Esse achado importante para o Projovem propôs que a escola assumisse uma postura de movimento resistência que se opõe a educação discriminadora e excludente. Um contraponto a esta escola que perpetua a subalternização de estudantes negros/as. Além disso, pertencimento afro foi um devir que se apresentou como um inédito na pesquisa, visto que as discussões e materiais que as instigaram não tratavam diretamente disto. Assim, apareceu a identidade como algo diferente de individuação, e mais como subjetividade coletiva.

Por fim, a didática aforreferenciada sob o enfoque da Pretagogia, gerou a reflexão de que é possível a ressignificação dos espaços-tempos formativos para uma relação de implicação dos sujeitos, nos quais suas trajetórias e vivências são fontes de inspiração para a construção dos saberes curriculares. Aprendemos e acreditamos que esses corpos e árvores afroancestrais que se encontraram, promovem pertencimento afro, através os reencontros com a cultura e os ancestrais, revistando o tempo todo à

Mãe África, assumindo uma postara de escola que abandona a discriminação e assume uma didática antirracista e de mais vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

HAMPATE BÂ, A. - "A tradição viva". História Geral da África: Metodologia e pre-história daÁfrica. São Paulo: Atica; [Paris}: UNESCO, 1982. Páginas 181-218

MUNANGA, Kabengele: **O que é Africanidade?** In: Revista Biblioteca Entrelivros – Vozes da África. São Paulo, Duetto, edição especial n. 6, p. 8-13, 2007.

OLIVEIRA, Eduardo David de. **Cosmovisão africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente**. Fortaleza: LCR, 2006, 188 p.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos e CAVALLET. Docência no ensino superior: construindo caminhos. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org). Formação de educadores: desafios e perspectivas. São Paulo: Unesp, 2003

PETIT, Sandra Haydée. **Pertencimento Corpo-Dança Afro Ancestral e Tradição Oral Africana na Formação de Professores e Professoras - contribuições do legado africano 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 Afrodescendentes. In**: Artefatos da Cultura Negra no Ceará.** CUNHA Jr , Henrique, SILVA , Joselina da e NUNES , Cícera (orgs.)- Fortaleza: Edições UFC,2011.

TRINDADE, A. L. (2000). Olhando com o coração e sentindo com o corpo inteiro no quotidiano escolar. In: TRINDADE, A. L. & SANTOS, R. (orgs). **Multiculturalismo: mil e uma faces da escola**. Rio de Janeiro: DP & A, p. 7-16.

EMPODERAMENTO NEGRO ATRAVÉS DA ESTÉTICA: OPRESSÃO E RESISTÊNCIA

Maria Renata do Santos Agustinho[1]

RESUMO

A estética negra sofre com a invisibilidade e opressão imposta pelo padrão de beleza pautado na ditadura do cabelo liso. O presente artigo busca evidenciar um relato de experiência iniciado a partir de um processo da transição capilar que surge no período de 2013 a 2014 por tomada de consciência dos danos prejudiciais à saúde causados por produtos químicos usados para relaxamento e alisamento, mediante auto reconhecimento da identidade negra e aceitação da textura dupla do cabelo devido ao medo do uso do cabelo curto ou raspado como afirmação de empoderamento negro através da estética. Está iniciativa se da por meio de pesquisas e conversas com outras mulheres que passaram pelo mesmo procedimento em forma de resistência as imposições colocadas pela mídia e sociedade. Além disso, essa pesquisa busca ser um instrumento de empoderamento estético para outras mulheres, bem como apresentar recursos e métodos de cuidados dos cabelos crespos e cacheados.

Palavras-chave: Transição capilar. Processo. Identidade e Empoderamento.

INTRODUÇÃO

Gostar do cabelo seja ele crespo ou cacheado é antes de tudo um ato político. A partir do cabelo você constrói uma identidade. Os negros são educados a se olhar no espelho e não se amar. A afirmação do seu cabelo, cor, nariz, boca é uma consciência que será rejeitada pela sociedade. Toda representação estética ao contrário do que se pensam, os colares, turbantes não são simplesmente fantasias e maquiagens são linguagens sociais.

Desde então, a chegada dos portugueses ao Brasil iniciou-se a escravização de negros trazidos do continente Africano para América, onde começou a opressão da identidade negra destacando a sua estética, parte dela a qual carrega um forte símbolo, o cabelo crespo. A escravidão impôs a força cultura, religião e os padrões estéticos do branco, pois havia raspagem do cabelo crespo, a qual era uma mutilação para muitas etnias, pois então os penteados era uma forma de mostrar a beleza do povo negro.

Presentemente estes padrões ainda se reproduzem pela mídia, fortemente vinculadas pela publicidade, obrigatoriamente ofertam produtos químicos para crespos,

[1] Maria Renata do Santos Agustinho (Graduando em Pedagogia pelo IJES- Instituto Juazeiro de Educação Superior) renatamariakb@gmail.com, Crato, Ceará, Brasil.

mais especificamente para negros, onde a estética negra é negativamente vista e reprimida pela sociedade, pois não é "adequada'' aos padrões supostamente destinados.

Diante desse processo, desde cedo crianças carregam traumas de preconceitos racistas e sente-se obrigadas a seguir o padrão do que é 'belo': o cabelo liso neste sentido o presente artigo busca evidenciar um relato de experiência iniciado a partir de um processo da transição capilar que surge no período de 2013 a 2014 por tomada de consciência dos danos prejudiciais à saúde causados por produtos químicos usados para relaxamento e alisamento, onde no presente caso se deu desde os sete anos de idade até os dezenove mediante auto reconhecimento da identidade negra e aceitação da textura dupla do cabelo devido ao medo do uso do cabelo curto ou raspada como afirmação de empoderamento negro através da estética.

METODOLOGIA

Este estudo consiste em um relato de experiência vivenciado por Maria Renata dos Santos Agustinho, de empoderamento negro e educação informal surgido a partir da transição capilar que culminou em resistência e militância no movimento negro.

O desenvolvimento do trabalho foi pensado como forma de trazer a discussão para dentro da academia como forma de encorajar outras mulheres a se reconhecer como negras e aceitarem suas identidades étnicas e estéticas.

Na região do Cariri cearense existem alguns movimentos negros que luta por direitos e espaços dentro da sociedade, mais foi identificado que nem academia e nem os movimento sociais discutem a questão estética que é uma das primeiras opressões sofridas.

Neste sentido o processo de identidade iniciado a partir da transição possibilitou a oportunidade de conhecer o Coletivo Camaradas[2] onde contribuiu no processo de interação, desenvolvimento e empoderamento, que além de ponte para militar pelo movimento negro bem conhecer outros movimentos incentivou a sintetização científica desde relato de experiência sobre opressão e resistência como forma de ampliar a discussão e auto reconhecimento da mulher negra do Cariri tendo em vista a formação em pedagoga em curso e os processos de educação informal relatados.

[2] http://camaradas.org/2015/06/o-que-e-mesmo-esse-coletivo-camaradas-2.html

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O caminho encontrado do auto reconhecimento partiu da decisão de não pertencer mais a ditadura do cabelo liso, os meios encontrados foi através de pesquisas devido a não existência de salões especializado em estética negra e movimentos negros que aborde está questão com especificidade na região do Cariri, portanto a alternativa foi buscar na internet em blogs, vlogs e grupos de redes sociais por mulheres que passaram pela mesma situação que utilizam estas possibilidades para empoderar outras mulheres negras que elas são capazes de se auto afirmarem e terem sua própria identidade, Jacques d'ADESKY (2001, p.76) in GOMES. Nilma Lino(2012, p.3) destaca que:

> "(...) a identidade, para se constituir como realidade, pressupõe uma interação. A idéia que um indivíduo faz de si mesmo, de seu "eu", é intermediada pelo reconhecimento obtido dos outros em decorrência de sua ação. Nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada durante a vida toda por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros. Tanto a identidade pessoal quanto a identidade socialmente derivada são formadas em diálogo aberto. Estas dependem de maneira vital das relações dialógicas com os outros" (GOMES. Nilma 2012, p.3)

Reconhecer nossa própria identidade não é uma tarefa fácil, desde a infância somos bombardeados por vários tipos de rótulos, seja pela mídia, publicidade, escola e convívio em sociedade, nossos "eu" é resultado de nossas vivências nem sempre nos tornamos de fato o que somos.

Em espaços como a escola, um ambiente que é para existir várias possibilidades e oportunidades da construção de uma personalidade autentica pautada na liberdade de expressão e fluirdes do conhecimento se esbarra em um currículo pedagógico engessado não dando possibilidades a crianças e adolescentes a se "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).

Foto: Grupo de coco Mirim em apresentação no movimento sócio-cultural Festival Caldeirão das Danças. Fonte: Ricardo Alves

Quando não se cresce com uma identidade consolidada e submetem-se as imposições da mídia no uso de produtos químicos para alisamento como forma de aceitação e autoestima, nos desconectamos das nossas raízes sendo preciso à transição capilar como auto reconhecimento em forma de resistência.

É o momento em que decide parar de fazer a química que são relaxamento, selante, progressivas, definitivas e permanentes para a volta do cabelo natural. Onde a mulher deixa a raiz do cabelo crescer até um período onde se sente segura para fazer o BC, em inglês Big Chop o (grande corte) para retirar todas as postas lisas e danificadas pela química. Um processo longo e doloroso para muitas mulheres que passam por este processo, pois lidar com duas texturas lisas, cacheadas e crespas é um desafio.

BOTEZINI. Natana (2014) diz que: "o corpo muito mais que uma expressão da constituição molecular dos seres, é a expressão viva da cultura e da história que define seu papel e formato no mundo." Para (GOMES, 2001:7). " O cabelo não é um elemento neutro no conjunto corporal. Ele é maleável, visível, possível de alterações e foi transformado pela cultura, em uma marca de pertencimento étnico/racial. No caso dos negros, o cabelo crespo é visto como um sinal diacrítico que imprime a marca da negritude nos corpos".

Neste sentido é preciso estar atento as opressões sofridas devido à estética dos cabelos, assumir a nossa identidade é um ato político.

EMPODERAMENTO NEGRO ATRAVÉS DA ESTÉTICA

Relato da transição capilar e pós transição capilar de Maria Renata do Santos Agustinho

Em julho de 2013 foi a ultima permanente dentre vários processos de química que experimentei no cabelo desde os meus 7 anos de idade, pois não gostava do cabelo nem da textura porque desde criança escutava "a teu cabelo é muito alto e feio, não tem pente na sua casa" e a família não sabia e nem tinha paciência para cuidar dos meus cachos e isto foi interiorizando e acreditando que meus cabelos realmente eram feios e era difícil lidar com aquela situação.

Pedia a minha mãe para passar relaxamento diminuir o volume, não tive nem um impedimento para colocar química pois minha família já adotava a ditadura do cabelo liso. Comecei de três em três meses passar produtos, para alisar a raiz, período doloroso muitos dos produtos queimava meu couro cabeludo, queda capilar, cabelo quebradiço, 11 anos neste sofrimento resolvi parar de usar, depois de ter quebrado todo meu cabelo trazendo uma queda forte deixando sem cabelo em algumas partes da cabeça.

Mais onde ou a quem recorrer? O que fazer? Começo a pesquisar para saber o que eu poderia fazer para sair da química, descobri que precisava deixar crescer o meu cabelo natural juntamente como o cabelo quimicamente tratado, nesse período muito delicado de transformação e mudanças foi preciso muita paciência para respeitar o tempo de crescimento e o fortalecimento do cabelo. Mexeu muito com a minha autoestima, durante este procedimento muitas indagações e o medo surgiram, uma das dúvidas era como é meu cabelo natural? Não lembrava mais de sua textura, chorei todos os dias neste período, pois era muito difícil desde o pentear ao sair na rua. Precisei de muita força para lidar com o preconceito recebia várias informações de cabeleireiros da região mesmo, que era impossível recuperar os fios naturais, recebia muitos comentários desencorajadores de amigos e até da família em um período que precisava de muita força.

Minhas fontes que me encorajava era a internet, as redes sociais, Blogs, vlogs e conversas com mulheres que passaram pela mesma situação, nesses períodos de transição não tive contato com grupos ou mulheres da minha cidade por ter poucos ou até nenhum que aborde e acolha estas mulheres que passam pela transição.

Dia 7 de setembro de 2014 faço o BC-Big Chop, minha mãe fez o corte tirando

todas as pontas lisas do meu cabelo, decisão radical porque mulher negra de cabelo curto e sem definição é um grande desafio.

O medo ainda prevalecia não tinha coragem de tocar no meu cabelo, insegura para sair na rua, ir ao trabalho, sempre pensava como seria a reação das pessoas. Mais tudo que pensava passar passei, piadas, comentários preconceituosos aonde cheguei a pensar em alisar novamente. Dois meses de cabelo natural ver e sentir meu cabelo molhado e solto era algo novo um sentimento de liberdade. Com todos os obstáculos com as forças que estava tendo resolvi pegar todos os comentários horrendos e transformar em LUTA enxerguei que o caminho do meu empoderamento é ver que tudo foi resistência.

Um dos meus primeiros atos político foi o uso do turbante no período de pós transição onde via necessidade de usá-lo para esconder meu cabelo evitando críticas e comentários desconstrutivos. Mesmo com o turbante não evitou a crítica e sim gerou um motivo a mais, através de estudos pude perceber que era um ato político e um resgate histórico não apenas acessório.

Em uma reunião de trabalho do projeto mais cultura nas escolas onde estava presente vários movimentos sócio-cultural tive a oportunidade de conhecer o Coletivo Camaradas onde contribuiu no meu processo de desenvolvimento e empoderamento, que além de ponte para conhecer e militar no movimento negro da região do Cariri, como as mulheres aguerridas dos grupos Pretas Simoas e a Grunec- O Grupo de Valorização Negra do Cariri, e tem incentivado meu auto reconhecimento como negra.

Foto.1 Outubro de 2013 período de transição. pessoal

Foto. 2 Cabelo natural. Outubro de 2015 Arquivo Arquivo pessoal

CONCLUSÕES

Diante de tudo que foi exposto no presente artigo a luta não termina nesta contextualização teórica, os anos de repressão e resistência estão sendo transformados em uma didática de educação popular que nos possibilita introduzir a discussão sobre a estética negra onde é debatido em roda de conversa sobre transição e pós transição nos mais variados espaços através de oficinas de turbantes a qual é relatado a vivência e apresentado a técnica das amarrações e o resgate histórico deste símbolo enquanto um ato político.

No mês de Julho de 2016 foram realizadas quatro oficinas de turbantes a primeira na Sede do Coletivo Camaradas na comunidade do Gesso, a segunda e de maior impacto aconteceu dentro da 65ª Exposição Agropecuária de Crato maior evento cultural da região do Cariri em parceria com a Grunec e Maracatu UINU ERÊ onde participou cerca de 70 pessoas em sua maioria mulheres, a terceira e a quarta aconteceram em comemoração do dia internacional da mulher negra latino-americana e Caribenha e menção a Tereza de Benguela, uma aconteceu no Crato na Casa Ninho em parceria com o Coletivo Marias e a outra na unidade SESC Juazeiro em parceria com as Pretas Simoa.

De forma direta a ação das oficinas de turbantes tem proporcionado a discussão sobre transição capilar e estética negra a cerca de duzentas pessoas. Compreende-se que o debate não pode parar e já existe a sinalização de mais cinco oficinas a serem ministradas fazendo com que consolide a temática da estética negra dentro dos movimentos sociais e no universo acadêmico.

REFERÊNCIAS

BOTEZINI. Natana Alvina. **Cabelos em transição: um estudo acerca da influência dos cabelos afro como sinal diacrítico e reconhecimento étnico,** 38º ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 5,p. 2014.

D'ADESKY, Jacques. **Racismos e anti-racismos no Brasil; pluralismo étnico e multiculturalismo**. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

GOMES, Nilma Lino. **Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. Trabalho apresentado no Seminário Internacional Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais,** 2, 2001,8-11.

HOROCHOVSKI, Rodrigo R:MEIRELLES,Giselle.**Problematizado o conceito de empoderament. In: Semenário Nacional Movimentos Sociais, Participação e democracia.** Florianópolis, 2.p, 2007.

COMBATER O RACISMO: O PAPEL DO ENUNE PARA O ENEGRECIMENTO DO MOVIMENTO ESTUDANTIL BRASILEIRO

Mario Magno de Oliveira Silva

RESUMO

O presente artigo discorre sobre o Encontro de Negras, Negros e Cotistas da União Nacional dos Estudantes - ENUNE para o fortalecimento do combate ao racismo no movimento estudantil. Tem como objetivo compreender a importância da questão racial e o papel da Diretoria de Combate ao Racismo da UNE através da realização do ENUNE como elemento primordial para o enegrecimento do movimento estudantil no país. O diálogo se faz a partir do acúmulo da negritude estudantil e por relatos de dirigentes negras e negros. A metodologia utilizada foi de abordagem qualitativa e o método bibliográfico. Esse trabalho deverá ser apresentado no simpósio temático 6 sobre Ações afirmativas para a população negra: pesquisas, experiências de ensino e o papel da universidade. Os resultados obtidos mostram o quanto o perfil estudantil mudou a partir das políticas de ações afirmativas implementadas durante os governos Lula e Dilma e que essas ações foram fundamentais para que a negritude compreendesse melhor que reflexo da UNE era por conta da negação do acesso à educação para a população negra e que a partir da democratização do ensino superior os negros e negras tiveram como entrar e disputar os rumos do movimento estudantil e colocando a pauta do combate ao racismo como prioritário para dentro da entidade. A Diretoria de Combate ao Racismo e o ENUNE se tornaram ferramentas na luta pelo combate ao racismo entre os e as estudantes no Brasil. Fortalecendo as identidades raciais e disputando os espaços de direção do movimento estudantil.

Palavras-chave: Combate ao Racismo. Enegrecimento. Une. Enune. Movimento Estudantil.

CULTURA AFRO-BRASILEIRA A COMUNIDADE DO SÍTIO BELO HORIZONTE (CARRAPATO) CRATO-CE. COMO RELATO DE EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS COM A MANIFESTAÇÃO DO MARACATU UINU ERÊ

Paulo Cesar do Nascimento[1]

RESUMO

O referido trabalho faz parte de um conjunto de experiências desenvolvidas, como aluno pesquisador e de graduação por intermédio do Programa Institucional de Iniciação a Docência (PIBID/CAPES/URCA) do curso de Geografia, realizado na comunidade do Sitio Belo Horizonte (carrapato) Crato-ce. O relato de experiências vivenciadas tem como proposta trabalhar a valorização da cultura e memória do maracatu Uinu Erê, buscando despertar nos membros participantes e em nossa sociedade, um sentimento de identidade e valorização das raízes culturais afro-brasileiras presente na região Cariri. Esse tipo de vivência permite abordagens relacionadas à história, hábitos e costumes, manifestações culturais entre outros, cujo objetivo é representar a cultura afro-brasileira através de sua musicalidade tendo como base nos ritmos caririenses, o maracatu Uinu Erê tem a pretensão de valorizando a identidade histórica e sociocultural, trabalhando questões relacionadas ao patrimônio e memória local, para expor nossa experiência e a importância da cultura afro-brasileira que faz parte do processo de formação de nossa sociedade brasileira.

Palavras-chave: Espaço. Cultura. Identidade. Maracatu.

INTRODUÇÃO

O referido artigo em estágio de desenvolvimento procura trabalha de forma interdisciplinar, a manifestação do maracatu Uinu Erê, na comunidade do carrapato entender como se deu o processo de criação e sua importância como espaço de resistência e manutenção da cultura popular e afro-brasileira, por ação das pessoas que formam o maracatu e também da intenção de resgatar a identidade de nossos ancestrais afro-brasileira na região do cariri, onde os elementos simbólicos sejam estes, matérias ou imateriais faz parte do processo de formação de nossa cultura, onde os valores e costumes são passadas pela vivencia com a experiência. Como assinala (TUAN, 1983).

> Para Tuan (1983, p. 9-10), a experiência "[...] abrange as diferentes maneiras através das quais uma pessoa conhece e constrói a realidade". Assim, "[...] a experiência implica a capacidade de apreender a partir da própria vivência. Experienciar é apreender."

[1] Paulo Cesar do nascimento, estudante, Graduando,
Universidade regional do Cariri, nascimentopauloc@yahoo.com.br, Crato, Ceara e Brasil.

A comunidade do carrapato no passado foi concedido a quatro casais como indenização aos serviços por eles prestados a uma das fazendas de engenho de açúcar do então Sítio Belmonte. Com o passar dos anos, constituiu-se em um agrupamento familiar de trabalhadores rurais de onde emergiu um pequeno povoado nas margens do Rio Grangeiro que ficou conhecido por Carrapato, devido ao acumulo de mamoneiras ou carrapateiras predominantes naquelas paragens. Devido sua forte relação com as práticas agrícolas e com o meio ambiente, os conhecimentos eram compartilhados entre as famílias no cotidiano para desenvolver o trabalho no campo.

MAPA DE LOCALIZAÇÃO DA COMUNIDADE

A comunidade do Sítio Belo Horizonte localiza-se em zona de limite entre os bairros Lameiro e Granjeiro, distante cerca de 3 km da sede do município, situa-se início da área de encosta da Chapada do Araripe e é constituída basicamente pelos descendentes dos agricultores e trabalhadores de engenho e casa de farinha, do antigo Distrito do Lameiro. Atualmente o Sítio Belo Horizonte é uma comunidade familiar histórica, composta por cinquenta e duas residências que se encontra em situação de transição entre o rural e o urbano.

Figura 01 imagem do satélite Google Earth. >> acessado em setembro, 2016.

HISTÓRICO DO MARACATU UINU ERÊ

O maracatu surgiu do desejo do musico e intérprete João Ulisses Filho (João do Crato) em trazer o ritmo ou a dança dramática afro-brasileira como a influência do maracatu cearense, com os ritmos carirenses e pernambucanos, para o cariri dai o mesmo começou a trazer oficinas de ritmos que estava sendo aplicando em varias comunidades do entorno da Chapada do Araripe. Para resgatar a memória do povo a sua ancestralidade, no seu modo de vida, nas suas crenças, práticas agrícolas, lendas, religiosidade popular, mitos e ações relacionadas ao meio ambiente.

Por volta do ano 2006 começou a ser realizada Oficina de Confecção de Instrumentos Populares - Realização: GRUNEC - Grupo de Valorização Negra do Cariri, RECID Cariri, Grupo URUCONGO de Artes e Zabumbeiros Cariri. Local: Sítio Chico Gomes, Distrito do Baixio dos Muquem – Crato novembro de 2006. Depois foi realizado Oficina de Ritmos Afro-indígenas. Realização: RECID, Grupo URUCONGO de Artes e Grupo Musical Sol na Macambira. Parceiros: Equipe Pro-Selo UNICEF 2008 da Secretaria da Cultura do Crato, Local: Sítio Chico Gomes, Distrito Baixio dos Muquem – Crato Abril de 2008.

Dentre as comunidades destacou-se a comunidade do carrapato na sua espontaneidade e também na explosão de ritmos que emana da essência territorial, do alto da Chapada descendo o vale com a mistura de ritmos, sejam ritmos cabaçais, reisados, penitentes, prossiçoes, renovações e novenas e etc. As águas que sai das fontes e sua mitologia torna o cariri uma região rica e de suma importância, que resiste ao tempo na sua tradição que se perpetuara nos remanescentes.

O Maracatu Uinu Erê vai nascer de fato em 13 de maio de 2008, a primeira apresentação na comunidade Lagoa dos Crioulos em Salitre-CE, são remanescentes de quilombolas onde na localidade foi feito uma homenagem a ‘Mãe Aparecida dos Crioulos’, Cortejo Cultural e Roda de Conversa Sobre Os Direitos dos Negros. Realização: RECID, SESC, Prefeitura de Salitre e Secretaria da Cultura, Esporte e Juventude do Crato.

Figura 02 arquivo pessoal Projeto Carrapato Cultural. Maio, 2008.

Nessa época os instrumentos do maracatu Uinu Erê se deram a partir do aproveitamento de matérias recicláveis como a garrafa PET e balde de margarina, desses utensílios surgiu à bateria do maracatu, e as baquetas foram feita do pau de marmeleiro encontrado na mata, outro material que utilizamos foi o tronco de macaubeira para fazer tambores de criolo, um material retirado da natureza morta para aproveitamos na produção de instrumentos musicais.

Figura 03 arquivo pessoal Projeto Carrapato Cultural. Março, 2009.

Com a criação do Projeto Socioambiental Carrapato Cultural, em 2008, com a aprovação do edital de um Ponto de Cultura, junto à secretaria de cultura do estado do Ceará e em parceria com o MINC - Ministério de Cultura. A comunidade do Sitio Belo Horizonte. Desperta o interesse de fortalecer a luta para valorizar a cultura e a questão da identidade que vem sendo esquecida ou substituída por culturas de massa, por intermédio de um sistema capitalista globalizado e opressor. Onde os grupos e as comunidades procuram manter a memória através das práticas culturais, onde resistem com a manutenção das tradições e ações sócias, exercida em um espaço onde os mesmos possam expor sua liberdade e interagir com a sociedade.

> Conforme Tuan (1893), "indica experiência comum, relaciona-se a topofilia aos significados e experiências compartilhados por uma comunidade de pessoas que respondem a este lugar com pensamentos e sentimentos que transcendem as particularidades culturais".

A necessidade de preservar o patrimônio natural, material e imaterial da comunidade e do seu entorno. A proposta emergiu da observação deste grupo quanto à deterioração dos ambientes naturais e construídos e dos inúmeros desgastes relacionais ocasionados pelos resultados da especulação imobiliária que ocorre nos arredores das comunidades tradicionais ribeirinhas do entorno da Chapada do Araripe.

METODOLOGIA

Para a construção do referido trabalho vamos utilizar como método fenomenológico, que procura trabalhar as relações do homem com o meio ambiente, numa perspectiva, de entender as relações de experiências de vida no ambiente social e cultural em que o grupo se encontra para preservar a diversidade cultural local e da região do cariri. Com base na pesquisa bibliográfica para o embasamento teórico onde este possa auxiliar na reflexão do tema abordado. Juntamente com as práticas de campo, diálogos, entrevistas, arquivo fotográfico e midiático e aplicação de questionamento em loco relacionada à pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com o desenvolvimento dessa atividade cultural e ambiental foram feitas varias atividades com oficina de reciclagem pela a rede de educação cidadã – RECIND; oficinas para produção de instrumentos musicais para o maracatu; a criação do Projeto Carrapato Cultural; a construção de uma sede para encontros e reuniões, onde também funciona uma biblioteca comunitária; oficinas de formação e educação popular como o carnaval cabaçal; os meninos cinzentos, o bloco muçu de lama e o lobisomem Vicente fini, etc. enfim varias ações já foram desenvolvidas na comunidade e um processo de educação continua de ensino e aprendizagem. Onde o cortejo cultural do maracatu ocorre junto ao São João comunitário onde o padroeiro é São Pedro é uma semana cultural que já esta na terceira edição.

Figura 04 arquivo pessoal Projeto Carrapato Cultural. Junho, 2014.

Figura 05 arquivo pessoal Projeto Carrapato Cultural. Fevereiro, 2016.

O significado do nome Uinu Erê. A palavra Uinu corresponde à criança na língua falada pelos Kariri. Já a palavra Erê significa criança negra em yorubá, Traz essa essência relacionada à brincadeira a um divertimento, através do cortejo do maracatu, vamos resgatar e anunciar a história afro-brasileira e ritmos caririenses presente na região do cariri.

Figura 06 arquivo pessoal Projeto Carrapato Cultural. Fevereiro, 2016.

CONCLUSÕES

O trabalho busca discutir a importância da cultura afro-brasileira no espaço geográfico, como essa linguagem configurou-se como um recurso didático pedagógico eficaz para utilizamos esses conhecimentos nos espaços formais e informais da educação, onde é possível trabalhar a cultura para compreender as nossas relações sócias e culturais. Como resultado preliminar, conhecer o processo de desenvolvimento do maracatu e sua formação na comunidade do carrapato, onde hoje é um Ponto de Cultura, demostra que resgatar e preservar a identidade da cultura afro-brasileira na nossa região do cariri é de extrema importância pela sua riqueza de ritmos caririenses seja este, cabaçais, reisados, penitentes etc. É necessário trabalhar a história e memoria local, contra a negação de nossas raízes afro-brasileira e desenvolver um empoderamento social e coletivo para obtermos diretos iguais perante a sociedade.

REFERÊNCIAS

CLAVAL. Paul. **"A Volta do Cultural**" Na Geografia. Mercator – revista de Geografia da UFC, ano 01, n.1, 2002.

HALBWACHS, Maurice. **A Memoria Coletiva**. São Paulo: Centauro, 2003.

TUAN, Yi-Fu. Geografia Humanística. In: CHRISTOFOLETTI, Antônio. **Perspectivas da Geografia.** 2 ed. São Paulo: Difel, 1985, p. 143.

___. **Espaço e lugar:** a perspectiva da experiência. Tradução de Lívia de Oliveira. São Paulo: Difel, 1983.

TUAN, Yi-FU, **Topofilia**: Um estudo da Percepção, atitudes e valores do meio ambiente. São Paulo: Dipel, 1980.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia***:* um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. São Paulo: DIFEL, 1974. 288 pp**.**

O NEGRO E A EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA DISCUSSÃO A LUZ DA LEI Nº 12.711 DE 29 DE AGOSTO DE 2012

Poliana Freire da Rocha Souza [1]

INTRODUÇÃO

Desde que chegaram aqui, no período colonial, os africanos e seus descendentes foram submetidos a várias aviltações e situações que os puseram a margem da sociedade, excluindo-os dos direitos mais básicos possíveis.

Ainda nesse período também se iniciaram as muitas e variadas lutas dos negros por liberdade e direitos, desde a formação de quilombos, o incêndio de senzalas, o assassinato de senhores e feitores, e a formação de irmandades negras para planejar fugas, ou comprar alforrias.

A superioridade biológica e cultural de europeus diante das populações indígenas e africanas são as primeiras impressões do racismo no Brasil. A relação do racismo e a Educação Física têm suas raízes nos processos de formação desta disciplina. A Educação Física tem suas origens com as concepções: higienista, militarista e eugenia. A raça pura evidenciada nos textos de Ghiraldelli dizem respeito à cor branca. A busca por "corpos saudáveis" através da atividade física, menos suscetíveis a doenças, bem como na preocupação em não misturar as populações branca e negra, na busca por uma raça pura são alguns destes vestígios.

Esse processo serviu para "incentivar o racismo e os preconceitos sociais a eles ligados, da mesma forma que contribuía para manter o sistema de exploração baseado na superioridade racial e social branca, seja pelas singularidades étnicas ou pela marginalização social e econômica" (CASTELLANI FILHO, 1991, p.13).

Ainda durante a estruturação das primeiras escolas, e, mesmo de acordo com os ideais das elites (a quem essa escola era destinada), a Educação Física foi lentamente se firmando enquanto disciplina obrigatória, pois havia uma resistência à atividade física, normalmente atribuída ao trabalho escravo.

Qualquer ocupação que implicasse esforço físico era vista com "maus olhos" pelas elites, considerada "menor". Essa atitude dificultava que se tornasse obrigatória a

[1] Poliana Freire da Rocha Souza, professora, Mestranda em Saúde da Criança e do Adolescente, Universidade Regional do Cariri, polianarochaef@gmail.com, Crato, Ceará, Brasil.

prática de atividades físicas nas escolas (BRASIL, 1997, p.19). As atividades físicas eram destinadas a classe elitizada, pois estavam relacionadas diretamente a inteligência, conforme ideias difundidas por Platão. Mesmo depois da Reforma Couto Ferraz, em 1851, que a tornava obrigatória nas escolas de Ensino Primário e Secundário da Corte; considerada como o início oficial da Educação Física Escolar brasileira, ainda houve resistência, especialmente quando se considerava a participação de mulheres nas aulas (OLIVEIRA, 2004, p.24; e FINOCCHIO, 2001, p.3). Era um pouco menos problemático com relação aos homens, justamente por estarem associando a atividade física a uma possível carreira militar.

Um dos direitos básicos negado aos negros ao longo de todo o período de escravidão foi a educação escolar, os negros só começaram a ser inseridos ou, aceitos no espaço escolar após a abolição, em 1888, antes disso, os negros dependiam quase que exclusivamente da vontade dos senhores brancos que por ventura lhes ensinassem, ou, permitissem que fossem alfabetizados, mesmo porque para os senhores, o letramento era perigoso e desnecessário, já que a mão-de-obra escrava era utilizada, principal e prioritariamente, nos trabalhos braçais.

O Estado brasileiro foi negligente e ineficiente, na tarefa/dever de assegurar que todos os indivíduos, independente de condições socioeconômicas e origem étnica tivessem igualdade de acesso a direitos básicos, a aceitação do negro como cidadão de direitos, que poderia e deveria frequentar e ocupar os mesmo espaços que antes eram destinados apenas a brancos, não ocorreu de imediato, nem facilmente.

Após muitas discussões e estudos o Estado brasileiro reconheceu oficialmente que existe racismo no país, assumiu um papel de também propor mudanças desse quadro. É nesse contexto que a lei 10.639 de 2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, é criada, apoiando várias iniciativas de combate ao racismo na educação. Mais do que isso, provoca o debate sobre questões etnicorraciais obrigatoriamente na escola.

Outra lei importante, no que diz respeito ao ensino superior foi a criação da lei n° 12.711 que foi aprovada no final de agosto de 2012, o texto da lei alterou a forma de ingresso nos cursos superiores das Instituições Federais de ensino Superior. A supracitada obriga as universidades, institutos e centros federais a reservarem para candidatos cotistas metade das vagas oferecidas anualmente em seus processos seletivos.

O estudante será beneficiado pela lei se atender aos seguintes critérios: ter cursado com aprovação as três séries do ensino médio em escolas públicas ou Educação de Jovens e Adultos (EJA) ou tenham obtido certificado de conclusão do ensino médio pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

A lei também criou um critério por renda familiar mensal que deverá ser por pessoa igual ou menor a 1,5 salário mínimo por pessoa. Há, ainda, vagas reservadas para pretos, pardos e índios, entre as vagas separadas pelo critério de renda.

A distribuição das vagas da cota racial é feita de acordo com a proporção de índios, negros e pardos do Estado onde está situado o campus da universidade, centro ou instituto federal, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O único documento necessário para comprovar a raça é a autodeclararão. As vagas reservadas deverão ser preenchidas, por curso e turno.

A lei 12. 711 de 2012 transcreve pontos importantes no que diz respeito à inclusão dos negros, pardos e pobres ao acesso a universidade, que devem servir de reflexão e mudanças da realidade atual. A contribuição que a reserva legal traz para a inclusão social, sobretudo no sentido de permitir que pessoas menos privilegiadas socialmente ascendam por meio da formação em cursos de maior demanda ou prestígio.

O objetivo das políticas de ações afirmativas é garantir a igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física.

Temos como objetivo desse estudo compreender como se deu a implantação da Lei n° 12. 711/2012 nos cursos de licenciatura em Educação Física na Região Metropolitana do Cariri (RMC); E identificar e analisar a inserção do negro nos cursos de licenciatura em Educação Física.

A problemática do estudo busca responder a seguinte questão: Em que cenário ocorreu a inserção do negro nos cursos de licenciatura em Educação Física na região metropolitana do Cariri após a implementação da Lei n° 12.711 de 29 de agosto de 2012?

Espera-se com este artigo, possa provocar a reflexão daquele que o lê acerca dos rumos do ensino superior e os caminhos que ainda precisa percorrer, bem como contribuirá com o debate em torno da legitimidade desta política, e os aspectos positivos e negativos de suas ações na vida dos cotistas.

METODOLOGIA

A presente pesquisa é de natureza qualitativa e de cunho descritivo-exploratório, uma vez que o pesquisador (a) estará presente no campo de pesquisa para observar, comprovar, relatar e explorar a realidade, sem interromper. Sendo apresentada a pesquisa em um estudo de caso. A pesquisa também terá sua base teórica através de leituras em livros, artigos, e documentos legais sobre o objeto de estudo.

Minayo(1994) afirma que:

> O trabalho de campo, é em síntese, é fruto de um movimento relacional e prático: as inquietações que no levam ao desenvolvimento de uma pesquisa nascem no universo do cotidiano. O que atrai na produção do conhecimento é a existência do desconhecido, é o sentido da novidade e o confronto com que nos é estranho. Essa produção, por sua vez, requer sucessivas aproximações em direção ao que se quer conhecer. E o pesquisador, ao se empenhar em gerar conhecimentos, não pode reduzir a pesquisa a denúncia, nem substituir os grupos estudados em suas tarefas político-sociais. (p.64)

Conforme aponta Minayo (1994), a pesquisa qualitativa preocupa-se com uma realidade que não pode ser quantificada, respondendo às questões muito particulares, trabalhando com um universo de significados, crenças e valores e que correspondem a um espaço mais profundo das relações, dos fenômenos que podem não ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Será realizada nas instituições que ofertam o curso de licenciatura em Educação Física na região metropolitana do cariri. Serão analisados os documentos oficiais das mesmas e interpretados pela autora.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Muitas universidades já estão avançadas no que diz respeito ao prazo, porém ainda há muito que se fazer para que esses cotistas não apenas adentrem aos muros da universidade, mas que consigam, contudo, sucesso em sua jornada acadêmica.

A lei n° 12.711 alterou a forma de ingresso nos cursos superiores das Instituições Federais de Ensino Superior, desta forma apesar da região metropolitana do cariri ter quatro cursos de licenciatura em Educação Física, sendo eles: Universidade Regional do

Cariri (URCA), Universidade Vale do Acaraú (UVA), Centro Universitário Dr. Leão Sampaio e Instituto Federal do Ceará (IFCE), apenas o último fica comprometido pela lei.

O IFCE publicou em 05 de setembro de 2013 na sua página oficial noticia afirmando ter atingido a meta do governo de reserva de vagas mínima de 50% para alunos provenientes de escolas públicas, prevista para 2016. De acordo com o ministro da Educação, Aloízio Mercadante, o IFCE está entre os 83% dos institutos federais que alcançaram a meta e a única instituição federal no estado do Ceará.

Das 1.840 vagas ofertadas de 2012 a 2013 pelo instituto, 933 foram ocupadas por estudantes cotistas, que corresponde a 50,7% do total de vagas oferecidas pelo IFCE. Número acima da meta de 50% prevista para ser atingida até 2016.

Segundo o pró-reitor de Ensino Reuber Saraiva, o IFCE já atende ao percentual estabelecido na lei, antes do prazo previsto, isso representa uma oportunidade de qualificação para os candidatos cotistas.

O IFCE tem o maior número de vagas para cotistas dentre os institutos federais de todo o Brasil, de acordo com relatório divulgado pelo Ministério da Educação.

O ingresso nesta instituição é feito pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU), que utiliza as notas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Segundo levantamento do Ministério da Educação (MEC), 34% das universidades federais e 83% dos institutos federais se anteciparam às regras de transição e cumpriram integralmente a Lei das Cotas no primeiro ano de implantação.

Concordo com Gomes (2012) quando diz que: Ser negro, no Brasil, é uma postura política, ser negro é torna-se negro, ser negro é lutar.

A Educação Física principalmente numa perspectiva crítica vem crescendo no Brasil, juntamente com debate da área nas questões sociais e culturais, é uma área que trabalha o movimento, e neste elo o corpo deve ser compreendido em todos os aspectos: raça, credo, socioeconômico, cor, entre outras.

A inserção do negro está acontecendo, mas são muitas as barreiras a ser vencidas, não basta apenas ter o acesso, ainda há muito que se fazer para que esses cotistas não apenas adentrem aos muros da universidade, mas que consigam, contudo, sucesso em sua jornada acadêmica. É preciso romper com os preconceitos e vislumbrar uma educação de qualidade para todos.

CONCLUSÃO

As leis de cotas universitárias retrata uma preocupação atual da sociedade brasileira em eliminar as vastas desigualdades sociais. A lei não é o desfecho, mas sim o inicio para uma ascensão social que permitirá a esse público possibilidades não apenas do acesso a educação, mas de uma profissão e de um lugar na sociedade.

Espera-se com este artigo, possa provocar a reflexão para uma educação igualitária, não excludente, tendo em vista o processo ensino aprendizagem e o sucesso do aluno. Somente com essa preocupação e ânsia pela mudança será possível munir o aluno de conhecimentos e atitudes para que ele possa agir de forma crítica e reflexiva na sociedade em que vive.

Portanto, fomentar as condições fundamentais à formação de sujeitos críticos e emancipados, não deve se constituir em uma tarefa utópica ou, meramente, ilustrativa em documentos e referenciais educacionais. Antes de tudo, deve representar o compromisso ético-político de professores e de Universidades que, cientes da sua função social, atuam, efetivamente, em prol dessa meta.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC/SEF. ***Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física.*** Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf Acessado em: 6 abr 2012

BRASIL. Presidência da República/Casa Civil. ***Lei n.10.639***, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm Acesso em: 25 ago 2009

CASTELLANI FILHO, Lino. ***Educação Física no Brasil: a história que não se conta***. 3ed. Campinas-SP: Papirus, 1991.

FINOCCHIO, José Luiz. A Educação Física do Brasil. In: Congresso Sul-mato-grossense de Atividade Física, 4., 2001. Campo Grande. Educação, saúde, cultura: educação física, educação e sociedade. ***Anais...*** Campo Grande: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2001. p. 28-33. Disponível em: http://www.boletimef.org/biblioteca/663/A-educacao-fisica-no-Brasil Acessado em: 25 ago 2009.

GOMES, Nilma Lino. Palestra proferida na mesa de debate. In: Seminário Racismo e

antirracismo na educação básica do Rio de Janeiro. Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, movimentos sociais e culturas / PPGEDUC da UFRRJ / SEPE. Rio de Janeiro: UERJ, 18 mai 2012 ***(anotações próprias).***

MINAYO, Maria Cecília de Souza. ***O desafio do conhecimento****:* pesquisa qualitativa em saúde**.**São Paulo: Hucitec, 1994.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. Educação Física escolar e ditadura militar no Brasil (1968-1984): história e historiografia. ***Educação e Pesquisa***. São Paulo; v.28, n.1, p. 51-75, jan./jun. 2002

PRESIDÊNCIA DA REPUBLICA FEDERATIVA DO BRASIL (Brasil). **Lei 12. 711** Disponível em:< www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10558.htm>. Acesso em: 14 de junho de 2016.

O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR NA POLÍTICA DE IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/03 E SUA APLICABILIDADE NO ENSINO MÉDIO

Samuel Morais Silva[1]

INTRODUÇÃO

A Lei nº. 10.639/03 traz a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Africana e Afrodescendente no currículo da educação. Sabemos que esta altera a LDB, Lei nº. 9.394/96 e institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), a qual se fundamenta nos princípios da consciência política, no fortalecimento de identidades e de direito e ações educativas e de combate ao racismo e as discriminações.

Apesar de termos promulgada e instituída a Lei nº 10.639/03 obrigatoriamente nos currículos escolares, sabemos que muitos dos trabalhos que vêm acontecendo para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em algumas escolas, apesar de significativos, não garantem a implementação da Lei 10.639/03.

Diante desse quadro é que propomos este estudo com o objetivo de investigar a partir da Gestão Escolar, que trabalho as gestoras de uma escola da rede de ensino estadual da cidade de Crato-Ce, tem desenvolvido para implantação da Lei 10.639/03. Queremos compreender como as gestoras escolares concebem a importância do trabalho com a diversidade étnico-racial na escola, que ações a escola vem desenvolvendo para a implementação da referida Lei e ainda, as dificuldades que tem sido encontradas no processo.

OS CAMINHOS DA SOCIALIZAÇÃO COM AS GESTORAS ENTREVISTADAS

Buscarmos romper com concepções e posturas racistas, preconceituosas e excludentes as quais têm deixado uma grande parte dos afrodescendentes imobilizados

[1]Samuel Morais Silva, professor da rede municipal, mestrando em educação/UFC, samuelms1506@hotmail.com, Crato, Ceará, Brasil.

do progresso social, é um compromisso crucial da educação brasileira para que se possa ter uma sociedade justa e igualitária para com a população negra que ao longo da história, foi vitimada pelo o escravismo criminoso. Neste contexto, olhando para os sistemas de ensino brasileiro na perspectiva de uma educação antirracista a partir da gestão escolar, acreditamos que os gestores escolares têm um grande papel a desempenhar, tendo em vista que são esses profissionais os responsáveis pelas ações desenvolvidas na escola e estão diretamente dialogando com as Secretarias de Educação no trato das agendas e políticas públicas. No caso deste estudo, as ações afirmativas tendo em vista a implementação da Lei 10.639/03 nos sistemas de ensino. Sendo assim, Elegemos como sujeitos desse estudo analisar/observar o trabalho do gestor, por acreditarmos e considerarmos,

> [...] que os gestores têm uma grande responsabilidade nesse processo quando assumem o compromisso com a trajetória de formação dos alunos dando voz a esses sujeitos e envolvendo a comunidade escolar na construção de um projeto político pedagógico coletivo comprometido com a transformação da sociedade e, ainda, buscam as condições necessárias para a instrumentalização do trabalho do professor na sala de aula. Esses profissionais são articuladores das ações que devem acontecer na escola, que partem do desenvolvimento de uma política de formação de professores até as ações que ocorrem no cotidiano da sala de aula em um trabalho de parceria com os demais profissionais, com as secretarias de educação e com a comunidade, onde o diálogo permite o (re) conhecimento do outro em seu próprio contexto e a partir da sua própria história. (Nunes e Santos, 2011, p.67).

Assim, nomeamos a escola João Padeiro[2] através do trabalho da diretora Sara[3] e da coordenadora Juliana[4] como sujeitos da nossa pesquisa, pela a referida escola já vir há algum tempo desenvolvendo trabalhos e estudos sobre as relações étnico-raciais na perspectiva da Lei 10.639/03. Convém enfatizar que os trabalhos e estudos que vem sendo desenvolvidos na escola no que diz a temática racial, são resultados de um árduo e delicado trabalho de uma professora, da rede de ensino que iniciou um projeto voltado para a cultura afro-brasileira e lutou para que a referida Lei fosse implantada na proposta pedagógica da escola.

No entanto, ao nos debruçarmos na pesquisa de campo, percebemos através das falas das gestoras entrevistadas, que existe ainda uma deficiência cometida na formação

[2] pseudônimo
[3] pseudônimo
[4] pseudônimo

das profissionais e a falta de condições adequadas para o desenvolvimento de um bom trabalho que resgate a diversidade étnico-racial das/os alunas/os. Assim, questionadas sobre a importância que elas, enquanto diretora e coordenadora tem dado as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na instituição a qual atuam, as argumentações foram as seguintes:

> A importância devida, pois essa temática é mais uma trabalhada na escola. A escola incentiva e apoia os projetos que visam a valorização da consciência afro-descendente. Os professores estão cientes da Lei e são chamados a trabalhar no quotidiano escolar o tema (JULIANA-COORDENADORA).
>
> O processo educativo pode ser uma via de acesso ou resgate da autoestima e das imagens distorcidas, pois a escola é o ponto de encontro de debates das diferenças étnicas, podendo ser instrumento eficaz para diminuir ou prevenir o processo de exclusão escolar e incorporação do preconceito pelas as crianças negras (SARA-DIRETORA).

Dar a importância devida as (DCN's..., 2004), ajudará os professores a ir muito mais alem do resgate da autoestima dos alunos e da desconstrução das imagens distorcidas, proporcionará as/os educadoras/es, pensar outras formas de currículos, outras formas de mediação pedagógica e até mesmo, outras formas de avaliar os alunos na escola (SOUZA, 2012).

Interrogadas a respeito de como elas entendiam que se deve dar a implantação da Lei 10.639 e como a escola está no que diz respeito às condições físicas, matérias e financeiras para implantação da referida Lei, as angustias apareceram de forma muito explicita:

> Há necessidade de se investir nos professores para que alem de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacitem não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas para lidar positivamente com elas e, sobretudo, criar estratégias pedagógicas que possam auxilia-las e reeduca-las. As escolas não recebem recursos para esse fim, mas sempre que necessário o núcleo gestor juntamente com os professores realizamos ações (SARA-DIRETORA).
>
> Investimento na formação do professor através de cursos e leituras. Apoio a projetos produzidos na escola e pelos seus educadores. Os recursos destinados às escolas públicas são sempre insuficientes [...] mas os professores se organizam com recursos próprios e realizam seus projetos (JULIANA-COORDENADORA).

É de suma importância que as formações continuadas estejam acontecendo para que os profissionais, especificamente, os educadores, saibam lidar de forma adequada com a temática. Entretanto, é necessário o apoio fundamental da Secretaria de Educação

do Município nestas formações. Formações que tenham como princípios fundamentais ressignificar os modelos convencionais de ensinar, aprender e re (viver) as relações escolares historicamente construídas e a história silenciada sobre a afrodescendência no Brasil (SOUZA, 2012). Não podemos esquecer também o interesse e a preocupação que os gestores devem ter, em buscar e cobrar da equipe pedagógica que atua nas Secretarias de Educação programas de formação que contemplem essa temática.

Diante desse quadro, indagadas a respeito dessa busca pelo apoio da Secretaria de Educação do Município para implantação da Lei 10.639/03 na proposta pedagógica da escola e/ou se a Secretaria de Educação tem oferecido algum apoio, os discursos denunciaram a ausência da Secretaria de Educação no que diz respeito ao apoio financeiro para a realização de trabalhos comprometidos com as Relações Étnico-Raciais:

> Sempre apoiam, mas nunca colaboram financeiramente. Já recebemos algumas formações sim. Mas independente disso, nossos professores são muito comprometidos em tudo que desempenham. A escola através dos professores tem papel preponderante na eliminação das discriminações e na emancipação dos grupos discriminados ao proporcionar acesso aos conhecimentos científico, aos registros culturais diferenciados (SARA-DIRETORA).

> Apoio de material e contatos, mas nunca financeiro. Os professores foram convidados a participarem de alguns cursos, a escola dispõe de um vasto acervo. O respeito às diferenças é um principio fundamental na ação gestora de nossa escola (JULIANA-COORDENADORA).

Diante desse contexto, interrogamos Sara e Juliana, a propósito de sabermos que medidas elas tomam em um caso de preconceito e discriminação racial acontecido na sala de aula e levado até elas para resolverem:

> Não aconteceu, pois a maioria dos alunos são pardos ou negros e tem o mesmo nível social (SARA-DIRETORA).
> O que já aconteceu é que alguns alunos mesmo negros, não se reconheciam como tal. Após um trabalho bem feito pelo professor, houve uma melhor aceitação (JULIANA-COORDENADORA).

Se bem analisarmos a dura realidade da maioria dos nossos alunos afrodescendentes que passaram e/ou que estejam cruzando nosso caminho nas salas de aulas, principalmente aqueles alunos de escolas públicas, perceberemos que o contexto de vida é quase sempre o mesmo marcado por dificuldades socioeconômicas, comum ao contexto das relações étnicas brasileiras, em que os afrodescendentes quase sempre

deixam para trás sonhos e desejos de poderem ter mobilidade social (VIDEIRA, 2009).

Refletindo acerca das respostas dadas pelas gestoras e considerando a luta pela superação do racismo e da discriminação racial, tarefa de todo e qualquer educador independentemente do seu pertencimento racial, perguntamos as referidas gestoras se elas, enquanto diretora e coordenadora, acreditavam que podiam dar contribuições relevantes no que diz respeito às relações étnico raciais e a superação do racismo no ambiente escolar implementando a Lei 10.639/03:

> Sim (SARA-DIRETORA).
> O gestor é um líder na escola e deve assumir posturas éticas e abrir momentos de reflexão sobre o tema, ajuda muito (JULIANA-COORDENADORA).

Acompanhados de outras inquietações, questionamos as supracitadas gestoras sobre o que era ser negra/o para elas e como as mesmas se definiam em termo de raça/cor:

> Um ser humano igual a qualquer branco, com defeitos e qualidades (SARA-DERETORA).
> Um ser humano como outro qualquer, cheio de defeitos e qualidades, que não é melhor, nem pior do qualquer outro homem de outra cor. Porem, não sou ingênua de não saber o quanto é difícil enfrentar o preconceito sofrido (JULIANA-COORDENADORA).

Se bem analisarmos nas falas das gestoras, veremos que nos discursos apresentados por elas, seguem acompanhados do mito da democracia racial, que tem sido ponto de discussão e preocupação dos movimentos sociais negros e de estudiosos e pesquisadores negros. O mito da democracia racial tenta nos convencer de que vivemos racialmente bem e que todos têm as mesmas oportunidades e só não vence quem não quer. É preciso ficarmos atentos para essa questão porque em momento algum na história da sociedade brasileira existiu democracia racial.

AS DIRETRIZES CURRRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DA RELAÇÕES ÉTNICOS RACIAIS E O PAPEL DOS GESTORES NA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/03

Os caminhos da socialização em diálogo com as gestoras entrevistadas confirmam, a deficiência na formação da diretora/coordenadora e a falta de condições

adequadas no que compete ao papel do gestor na implementação da Lei 10.639/03. No curso dessas ideias é crucial e necessário se tratando da implantação da referida Lei e suas formas de regulamentação nos sistema de ensino, os gestores lutarem nas Secretarias de Educação para que diretores/coordenadores/educadores tenham: formação de qualidade e continuada para tratar do assunto; material didático suficiente como suporte para o trabalho; recursos e materiais sobre a temática adequados; acesso a diversas experiências de profissionais na área da Educação sobre a temática étnico racial e oportunidades de estarem em eventos desenvolvendo pesquisas no que diz respeito ao assunto.

É responsabilidade da gestão envolver toda a comunidade escolar e acompanhar o trabalho desenvolvido na escola. Aos gestores, em parceria com as Secretarias de Educação, compete também o papel de ceder aos professores, tempo de aprender, conviver, socializar-se, forma-se para ter embasamento teórico e prático no decorrer do trabalho. Sendo que esse tempo para aprender, não deve ser um tempo em curto prazo. É um tempo complexo, cíclico, dinâmico para que a produção do conhecimento seja condizente a realidade dos educandos.

Cabe aos gestores ainda, unidos as Secretarias de Educação, oferecer um espaço, mas não o espaço que interpretamos geograficamente como físico e específico, todavia um espaço sociocultural em que possa implicar no processo de formação humana. O espaço entendido enquanto interpretação e concepção de sujeitos sociais que atuam numa instituição social chamada escola, para se emancipar e tornar cidadãs de bens, pessoas mais humanas, o espaço entendido como espaço/tempo de aprendizagem (GOMES, 2007). Acreditamos que um trabalho de maior e melhor conscientização, acompanhado de condições adequadas, ajudará os gestores a reformularem suas práticas pedagógicas e a maneira como tem se comportado e atuado frente à Lei 10.639/03.

CONCLUSÕES

O desconhecimento da História e Cultura Africana tem contribuído para reforçar no imaginário social dos nossos alunos, os casos de preconceitos e discriminação racial assim como uma ideia negativa sobre o nosso legado africano. Muitos dos estudantes trazem para a escola e carregam consigo a imagem de uma África habitada por tribos

primitivas e homens e mulheres incultos.

Uma das contribuições desse trabalho é atentar os gestores que estão a frente das direções e coordenações das nossas escolas, precisamente da cidade de Crato-Ce para a implementação da Lei 10.639/03 na perspectiva da adoção de um novo paradigma para educação brasileira, construído e pautado na diversidade étnico cultural do povo afro-brasileiro.

Contribuições como essa certamente exigem que haja uma reformulação curricular, um redimensionamento na concepção de escola e na postura dos gestores perante as relações étnico raciais e na sua função social enquanto profissional da educação. Esperamos que este trabalho contribua com as discussões sobre a importância da implementação da lei nº. 10.639/03 no Cariri Cearense para que os profissionais que atuam nas escolas possam concretizar esta política afirmativa enquanto um compromisso político e social que é dever ter todo e qualquer profissional da educação.

REFERÊNCIAS

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS. **DCN's para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, 2004.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade e Currículo. In: CHAMP, Janete; PAGEL Sandra Denise; NASCIMENTO Aricélia Ribeiro do (orgs). **Indagações Sobre Currículo: Diversidade e Currículo.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

NUNES, Cicera e SANTOS, Risomar Alves. **A formação de professores e inclusão da Lei Nº 10.639/2003 nas práticas educativas do Cariri Cearense.** In: CUNHA Jr. Henrique; SILVA, Joselina da; NUNES, Cicera (org.). **Artefatos da cultura negra no ceará.** Fortaleza: Edições UFC, 2011.

SOUZA, Gloria Maria Anselmo de. A Lei 10.639/03 no Cotidiano das Escolas de Niterói//RJ. In: BARRETO, M. A. S. C.; ANDRADE, P. G. R.; CUNHA JR, H. A e RODRIGUES, A (orgs). Africanidade (s) e Afrodescendência (s): Perspectivas Para Formação de Professores. Vitória, ES: EUDES, 2012.

VIDEIRA, Piedade Lino. **Marabaixo, dança afrodescendente**: **significando a identidade étnica do negro amapaense**. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

PROJETO NAGÔ: RECONSTRUINDO IDENTIDADES ÉTNICAS ATRAVÉS DA ARTE E CULTURA DE BASE AFRICANA

Samuel Morais Silva[1]

RESUMO

Esta pesquisa visa discutir no município de Crato-Ce a importância que o projeto nagô teve no fortalecimento da identidade negra de crianças e jovens negros/as que por muito tempo negaram suas identidades étnicas. O projeto é desenvolvido por uma professora da rede pública estadual de ensino no bairro Giselia Pinheiro, popularmente conhecido por bairro Batateiras. Projeto este que tem levado a cultura de base africana e os elementos que compõem nossas africanidades e nossa afrodescendência para além do ambiente escolar, ganhando destaque na comunidade local e nas circunvizinhas. Levantamos momentos importantes da história do grupo nagô. Desde quando atendia somente os alunos que se encontravam no ambiente escolar, bem como quando passou a dar visibilidade à população local. Deste modo, ao adentrarmos no universo do grupo nagô, a partir das histórias de vida dos integrantes e da comunidade local, trazemos elementos que nos ajuda a compreender como tem se dado a participação dos afrodescendentes na história deste país, inclusive no que diz respeito à cultura e educação. O enfoque metodológico é a pesquisa qualitativa baseada nos depoimentos pessoais, entrevistas semiestruturadas e videogravadas.

Palavras-chave: Projeto Nagô. Identidade. Educação.

INTRODUÇÃO

Dada a importância da implementação da Lei Federal Nº10.639/03 que instituiu em todo o sistema de ensino brasileiro, a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, não podemos mais permitir que as futuras gerações saiam da escola, sem ter as verdadeiras informações a respeito da história e cultura africana e todo legado construído por esse povo.

Legado que se manifesta nas diversas manifestações culturais de matriz africana presentes, no jeito de ser e viver do povo brasileiro. Basta olharmos para o nosso cotidiano, no caso especial desta pesquisa para a região do Cariri Cearense, que veremos como as africanidades estão presentes na nossa vida, de uma maneira muito viva e acentuada, nos dizendo a todo instante da nossa afrodescendência.

[1]Samuel Morais Silva, professor da rede municipal, mestrando em educação (FACED/UFC), samuelms1506@hotmail.com, Crato, Ceará, Brasil.

O Projeto Nagô é um desses exemplos fortes das presenças africanas e afrodescendentes que fortalece a existência da cultura afro no Cariri Cearense e que foi o tema desta pesquisa. O grupo nagô é um projeto sem fins lucrativos, desenvolvido pela professora Francisca Vieira Ferreira (Cleone) no bairro Gisélia Pinheiro, popularmente conhecido por bairro "Batateiras" na cidade de Crato-CE. Nesse projeto a participação se dá através de crianças, jovens e adultos negros e "não negros" que fazem parte da comunidade local. No grupo nagô os elementos de africanidades aparecem na capoeira, na dança, no teatro, no samba, manifestações artísticas, no jeito de ser e viver dos envolvidos no projeto.

PROJETO NAGÔ

Foi observando os conflitos étnicos raciais existentes na sala de aula entre os/as alunos e alunas, e refletindo sobre a sua trajetória de vida enquanto mulher negra por ter sido vítima de racismo, que a professora Cleone despertou o desejo de trazer a discussão da temática negra como proposta pedagógica dentro dos conteúdos da disciplina de história que a mesma ministrava, almejando resgatar a afirmação, valorização, reconhecimento da identidade negra e a permanência dos/as alunos/as no espaço escolar independente do seu pertencimento racial. O compromisso com a valorização da diversidade étnico-racial foi importante com o rompimento do pensamento eurocêntrico. Esta questão para Sousa (2005, p. 75):

> Significa pensar a relação entre o eu e o outro e afirmar a permanência desse outro na escola, com todos os seus valores civilizatórios. A escola é um espaço sócio-cultural em que as diferentes presenças se encontram, portanto é passada a hora de romper com o pensamento etnocêntrico, evolucionista, símbolo das relações dominadoras.

Foi pensando também numa sociedade mais justa, antirracista, humana e percebendo a necessidade das discussões étnico-raciais no espaço escolar que em 2001, lecionando na escola municipal Alexandre Arraes na cidade de Crato-CE, que a professora Cleone incluiu nos seus conteúdos e atividades pedagógicas antes mesmo da aprovação da Lei 10.639/03, conteúdos que contemplavam e ressignificavam a história verdadeira que muitos livros didáticos ainda negam, sobre o processo histórico e a grande contribuição que os negros deram para a sociedade brasileira. A formação dos/as

alunos/as através de oficinas, atividades culturais e momentos de estudo ajudou-os a assumirem seu pertencimento racial, terem orgulho de sua etnia, de nossa história, compreender e aceitar que a diversidade é um fator positivo da sociedade brasileira. Ou seja, a proposta caminhou por outra lógica educativa, outras formas de ensinar e aprender, outras expressões e conteúdos pautados na pluralidade e diversidade (ALVES, 2006).

> [...] eu comecei a trabalhar mostrando o lado bonito [...]. E quem quer ser o que é ruim e o que é feio? Claro, ninguém que ser aquilo que é ruim, você não quer ser aquilo que é ruim. Aí, então eu comecei a mostrar o lado bonito de ser negro, mostrei uma história bonita. Até aí os alunos só sabiam que ser negro é tudo aquilo que é ruim, que o próprio dicionário diz [...]. [...] aí eu comecei trazer pra eles a África antes da escravidão, que aqui vieram Rei e Rainha, que foram pessoas de orgulho e comecei a dizer pra eles que assim como tinham pessoas que tinham orgulho de ser descendente de Europeus, eu tinha orgulho de ser descendente de africanos. Aí comecei a trabalhar as negras rainhas e eles se identificaram. [...] aí trabalhei a origem da palavra mulata, moreno aí eles começaram a se encantar [...]. (CLEONE). Entrevista 02/01/2012.

Na escola Alexandre Arraes a professora Cleone viveu uma grande e lamentável experiência que despertou mais ainda a vontade de trabalhar a discussão racial depois de ter recebido uma carta de um pai de um aluno seu. Pois a mesma depois de ter interferido num desentendimento entre dois alunos no ambiente escolar, o pai de um desses alunos sem ter tomado o devido conhecimento do caso, enviou-lhe uma carta na qual tinha como desfecho: “odeio nego”, “detesto nego”, “não gosto de nego” e “não tenho medo de nego”.

Por questões políticas a escola Alexandre Arraes fecha suas portas e a referida professora passa a lecionar na escola Juvêncio Barreto, no bairro Gisélia Pinheiro popularmente conhecido por bairro “Batateira”, também na cidade de Crato-CE.

A experiência mais que significativa realizada na escola Alexandre Arraes referentes aos estudos das relações étnico-raciais através das atividades didático-pedagógicas, despertou na professora Cleone o desejo de avançar mais ainda na discussão, só que o foco desta vez seria trabalhar diretamente com um projeto na escola Juvêncio Barreto, que através de atividades culturais pudesse mediar estudos relacionados à educação das relações étnico-raciais e diversidade cultural, “[...] Um projeto que nos ajude a refletir sobre o lugar onde estamos, do que somos e como somos [...]” (NUNES e CUNHA JR., 2011, p.53) ressignificando e reconstruindo a cultura

afrodescendente destes alunos considerando e valorizando os elementos de africanidades a partir da cultura local/regional. "[...] para isso é necessário repensar a relação com a história e cultura negra local" (NUNES e SANTOS, 2011, p.64).

> O projeto é voltado para cultura afro-brasileira [...]. [...] Mas esse projeto ao mesmo tempo vem trabalhar a cultura afro-brasileira e a indígena na escola, começou na escola, esse era nosso objetivo, trabalhar todo tipo de preconceito que possa existir na escola. [...] na mesma temática eu pensei também ir conscientizando a questão do homossexualismo aí começamos a trabalhar a questão, aí a questão indígena e depois a questão religiosa e tudo isso aí eu notei que existe no bairro, é uma cultura que existe no bairro, principalmente a questão religiosa nos fundos de quintais e eles não valorizam e tem todo aquele preconceito. [...] mas o meu objetivo maior é a questão do "bulling racial" que eu senti que na escola existia muito e que eles tinham um conflito de identidade, eles não se aceitavam, o próprio negro descendente de negro não se aceitava, aí eu comecei por aí [...] (CLEONE). Entrevista 18/01/2012.

Nesse contexto surge em 2005 o projeto **Nagô: Resgantando a Cultura Afrobrasileira**, na escola de ensino fundamental e médio Juvêncio Barreto. Foi nesta escola que a professora Cleone passou a lecionar e pode efetivar o projeto na proposta pedagógica da escola, objetivando resgatar a identidade negra dos alunos. A proposta caminhou para a valorização da história da África e dos africanos no Brasil para que os/as alunos/as pudessem aceitar-se como negros/as e ter orgulho de nossa etnia.

Após incluir nas atividades pedagógicas os conteúdos da história da África e da população africana despertou nos/as alunos/as e na professora um interesse muito grande pela história dos povos Nagôs e como forma de reconhecimento e gratidão, o grupo ansiou homenageá-los colocando o nome de grupo Nagô. Pois Nagô era o nome que se dava ao iorubano ou a todo negro da Costa dos Escravos que falava ou entendia o Iorubá.

No grupo, os alunos se relacionam vivenciando, compartilhando experiências e respeitando a trajetória percorrida no decorrer do projeto. "Nessa ótica, o conhecimento se dá na relação, na vivência, no sentir, no pensar e agir corporalmente" (ALVES, 2006, P.44). Os alunos e alunas também tiveram a oportunidade de desenvolver atividades voltadas para música, capoeira, teatro e dança, aconteceu ainda à realização de determinados eventos que resgatam e valorizam a negritude. Uns desses eventos é a escolha da beleza negra/o da comunidade, a coroação de Nossa Senhora Aparecida por uma mulher negra e a cada mês de junho quando acontecem as quadrilhas juninas o noivo e noiva serem um casal de negros.

O grupo também se apresenta em determinados eventos e manifestações culturais expressando um pouco das nossas africanidades através de atividades artísticas, culturais e contando a história do negro, afim de que possamos refletir e compreender o porquê das desigualdades raciais e exclusão racial neste país tão diverso, mas onde persiste o "mito da igualdade racial". Sobre esse assunto Alves (2006, p.99), declara:

> Conhecer a história étnica do negro faz-nos ver seus traços culturais, seus saberes, sua forma de ser e existir; fornece-nos base para que entendamos sua identidade, buscando, mediante as diferenças e as semelhanças, uma compreensão de suas peculiaridades. Desse modo, é preciso uma realidade na qual existam o respeito às diferenças, o resgate da identidade étnica, o enfraquecimento do 'mito do branqueamento' e da miscigenação, que mascara as diferenças culturais e as desigualdades raciais.

O grupo Nagô não é registrado, não faz parte de nenhuma ONG, não tem fins lucrativos, mas devido às atividades realizadas é considerado como um grupo cultural e pretendem assim registrá-lo através de uma associação. O Nagô começou com mais de 55 alunos/as dos quais todos eram crianças e adolescentes de família de classe média baixa da comunidade, os encontros a princípio aconteciam aos sábados com os integrantes do grupo, mas em razão de algumas necessidades, dentre estas, o ingresso desses jovens no mercado de trabalho e o processo de migração para outras localidades, alguns membros foram se desligando do grupo e assim ficou difícil manter o contato entre elas/es e reaproximá-los das atividades. Ultimamente atuantes no grupo são quinze membros.

DIALOGANDO COM AS IDENTIDADES RECONSTRUIDAS E REAFIRMADAS

Ao discutirmos relações étnico-raciais no espaço escolar não podemos deixar de falar sobre identidade. O foco na identidade e como a mesma tem sido construída revela-se indispensável no âmbito da educação. Faz-se, assim, conveniente compreender como os alunos/as se percebem nas salas de aula, nas relações estabelecidas e na convivência em sociedade, tendo em vista analisar que crise de identificação tem levado tantos estudantes a não se aceitarem e também excluir o outro por achá-lo "diferente" e não compreender que o processo de produção da diferença é um processo social, que

não é algo natural ou inevitável (MOREIRA e CÂMARA, 2008). Assim, a construção da identidade racial se fez presente neste trabalho de forma muito intensa e marcante.

Compreendemos que é necessária a destruição dos espaços onde são reproduzidos estereótipos contra os afrodescendentes, pensando na construção de novos espaços onde se fale e trabalhe de fato o respeito com a diversidade religiosa, sexual, social, racial. Um novo ambiente que tenha como base a pedagogia plurirracial.

Elegemos como foco da nossa pesquisa entrevistar dos quinze sujeitos sociais[2] atuantes assiduamente no grupo, seis membros, cinco meninas e um menino. Entrevistamos também a professora Isa, a ex-coordenadora da escola que acompanhou o início e desenvolvimento do projeto durante o tempo que esteve à frente da coordenação da escola e até o momento em que o projeto não tinha saído da escola para atender e trabalhar também diretamente com a comunidade local. Convêm enfatizar as entrevistas realizadas com a professora Cleone que foi a base fundamental para que o presente trabalho tomasse o rumo certo.

O contato com o grupo Nagô nos possibilitou perceber a valorização e divulgação da cultura negra. Participar do grupo para estes adolescentes foi sinônimo de orgulho, satisfação e muito aprendizado sobre a nossa história que ainda não é contada realmente nas nossas escolas, contribuiu para que estes jovens negros/as se reconhecessem como negros e se sentissem respeitados, mudassem a maneira estereotipada de ver o negro na sociedade:

> Bom, mudou muito porque o pessoal mesmo aqui da comunidade desrespeitava, de certa forma desrespeitava a gente, o negro, aí depois do trabalho que Cleone fez com a gente eles começaram a ver que o nego num era só aquilo, um exemplo, só senzala, porque muita gente tem brincadeira de mau gosto aqui, na comunidade, aí pararam mais e começaram a nos ver com outros olhos, sem racismo, sem preconceito, sem nada. Aí foi tudo melhorando na nossa vida. Eu pude entender que o preconceito todo mundo tem, só é preciso não cultivar (ROSA). Entrevista 18/01/2012.
>
> É, mudou muito a visão do pessoal daqui, o respeito né? Eles começaram a acreditar que podia valer a pena esse projeto, o teatro e outras coisas, a dança, a capoeira. Com os ensinamentos do projeto as pessoas aprenderam a respeitar mais (ROSALVA). Entrevista 18/01/2012.
>
> Conseguimos mudar a nós mesmos, agora temos consciência do quanto somos importantes para construção de nossa sociedade. Tinha muita gente que quando entrava tava lá por... por folia, porque há, tem um amigo meu que tá, há, eu vou ver como é. E de repente você via a mudança, porque chegava

[2]Os nomes das/os sujeitos entrevistadas/os são pseudônimos para preservar as identidades das/os mesmos.

> lá Cleone pegava no pé mesmo, mostrava, tinha horas que ela puxava o saco mesmo e a gente no grupo começou a prestar atenção que muita gente foi mudando o comportamento na sociedade, na escola muita gente mudou. [...] vi pessoas que tinham vergonha da sua cor, passarem a sentir orgulho de ser negro (AMANDA). Entrevista 25/01/2012

> [...] eu pude identificar que o preconceito existe sim na sociedade, muita gente fala que ele não existe no Brasil, mas a pessoa pode ver no dia-a-dia que isso não é verdadeiro, que o preconceito tá ali, que a mídia, a televisão fica querendo demonstrar que ele não existe, mas de fato ele existe. Por perceber que o preconceito é presente no Brasil eu comecei a lutar para acabar com ele (LUCAS). Entrevista 21/01/2012

Com base nestes relatos, podemos perceber a relevância que o projeto Nagô trouxe para os envolvidos desde o início, quando apenas trabalhava a realidade partindo do contexto escolar, os problemas de preconceito, discriminação racial, conflitos de identidade e pertencimento racial, bem como quando passou a trabalhar no contexto histórico/social da comunidade local objetivando a construção e afirmação das identidades negras positivas por parte de todos/as envolvidos.

O percurso pelo grupo Nagô nos privilegiou ver de perto e saber que no Brasil, ainda há uma forte resistência para a discussão desse tema. Perceber que há professores/as comprometidos com a superação do racismo e jovens que lutam a acreditam numa sociedade mais humana e em dias melhores para a população afrodescendente. Dialogar com o grupo foi dialogar com identidades negras que foram resgatadas e reafirmadas, foi ter a oportunidade de conhecer "[...] Histórias que retratam desejos, sonhos, cenários. Histórias que fazem o que cada um é – sujeito histórico, étnico, cidadão, ser humano, negro" (ALVES, 2006, p.183).

Ao adentrarmos e dialogarmos com os envolvidos no projeto, a resistência negra apareceu diversas vezes no relato dos/as entrevistados/as. Ser afro-brasileiro e fazer parte da cultura afro-caririense, ser negro/a e ter uma identidade negra positiva apresentou-se como uma conquista, dádiva, marca, honra e respeito adquirido. Ser negro e negra para estes jovens:

Nos relatos dos alunos com os quais conversamos a autoimagem do/a negro/a, o reconhecimento e aceitação de sua identidade, aparece de maneira muito significativa. Daí, atentarmos para a necessidade de um trabalho pedagógico que redimensione e efetive na proposta pedagógica a temática: "História e cultura afro-brasileira e africana", para que possamos ver a escola preparada para desconstruir os termos pejorativos e estereótipos que ao longo dos anos têm servido para aumentar a distância entre negros e

brancos.

No entanto, apesar da força de vontade da professora Cleone, de todos os envolvidos nas atividades e da grande contribuição que o projeto Nagô trouxe e ainda traz para todos/as que participaram e participam do grupo, as dificuldades sempre estiveram presentes no decorrer do projeto tais como a escassez de recursos para aquisição de vestuário, acessórios adequados para o grupo entre outras dificuldades.

PALAVRAS FINAIS

Herdamos da escravidão existente neste país, um processo de exclusão que ainda hoje afeta de modo muito marcante a população negra. População esta, que teve sua história contada de maneira negativa, e através dessa negação construiu-se no imaginário social o racismo, preconceito e discriminação racial contra os afrodescendentes. Assim, é que muitos negros/as, de maneira significativa os jovens e as crianças, têm negado seu pertencimento racial, muitas vezes sentindo rejeição ou medo de identificar-se negro em razão do processo de diferenciação e preconceito que foram colocados contra nós afrodescendentes.

Uma das contribuições deste trabalho foi desconstruir uma imagem negativa da população negra e da cultura africana que tem sido produzida na nossa sociedade, inclusive no campo da educação, distâncias entre os alunos “brancos” e os alunos negros. Ressaltamos ainda a necessidade de ajudar também no processo de reconhecimento e identificação de uma identidade étnica positiva por parte dos alunos/educadores/gestores que atuam no sistema de ensino desta cidade.

REFERÊNCIAS

ALVES, T. A. **Heranças de corpos e brincadeiras:** saberes da corporeidade em danças afro-brasileiras. Natal: EDUFRN, 2006.

BENTES, R. N. M**. Negritando.** Belém: Graphite, 1993.

CUNHA Jr., H. A.. Cultura afrocearence. In: CUNHA Jr.; SILVA, J.; e NUNES, C. (orgs.). **Artefatos da cultura negra no ceará.** Fortaleza: Edições UFC, 2011.

NUNES, C.; SANTOS, R. A. A formação de professores e a inclusão da Lei Nº 10.639/2003 nas práticas educativas no Cariri Cearense. In: CUNHA Jr.; SILVA, J.; e NUNES, C. (orgs.). **Artefatos da cultura negra no ceará.** Fortaleza: Edições UFC, 2011.

MOREIRA, A. F. B.; CÂMARA, M. J. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F. ; CANDAU, V. M. (orgs). **Multiculturalismo:** diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SOUSA, E. de. **Tamborizar:** história e afirmação da auto-estima das crianças e adolescendentes negros e negras através dos tambores de congo. Salvador: Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade/Universidade do Estado da Bahia (UNEB), 2005. (Dissertação de Mestrado).

Simpósio Temático 07: Quilombos e educação

OFICINA DE XEQUERÊ: FORTALECENDO A IDENTIDADE QUILOMBOLA

João Marcos de Souza Rodrigues[1]
Risomar A. Santos[2]

RESUMO

Este artigo relata a experiência de uma oficina pedagógica sobre a confecção de xequerês – instrumento de matriz africana – ministrada para integrantes de três comunidades quilombolas do alto sertão paraibano, com o intuito de aproximá-los de elementos característicos da cultura africana e afrobrasileira. O referencial teórico baseou-se em autores como: Hall (2014), Giddens (2002), Bauman (2005), Paviani e Fontana (2009). A metodologia utilizou a exposição de slides em que busquei mostrar os principais países africanos onde se utiliza o xequerê, bem como auxiliou na atividade prática de confecção dos instrumentos. O resultado dessa oficina contribuiu na positivação da identidade quilombola e se configurou como elemento de ressignificação de suas práticas culturais com outros elementos da cultura africana e afrobrasileira.

Palavras-chave: Quilombolas. Afrobrasileiros. Oficina Pedagógica. Identidade.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As populações negras foram submetidas a um drástico período de exploração com o advento do escravismo moderno. No Brasil, tal prática perdurou por aproximadamente quatro séculos, o que não se efetuou sem que as populações negras que para cá foram raptadas se contrapusessem de forma a combater tal sistema, criando possibilidades de vivenciarem práticas trazidas de suas terras natais.

Entre os elementos que caracterizaram esses processos de resistência se tem os quilombos, redutos de escravos fugidos como eram caracterizados, que se perpetuaram durante todo o período escravista e se difundiram em toda América. Tal espaço de resistência, diferente de outros como o levante na ilha de São Domingos no Haiti[3], coexistiram com a sociedade escravista e seus senhores brancos. Entretanto, os quilombos se beneficiavam do modelo econômico da época mantendo muitas das suas relações com pequenos comerciantes,

[1] Graduando em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG); Membro do Núcleo de Estudos Afrobrasileiros, Indígena e de Gênero (NEABIG)
[2] Professora Associada da Unidade Acadêmica de Educação/CFP/UFCG; Doutora em Psicologia da Educação pela PUC/SP e coordenadora do NEABIG.
[3] Ver Clóvis Moura(1993:67)

que tinham o intuito de compra e venda de produtos, assim como também a obtenção de informações acerca de possíveis ataques ou investidas do exército a esses locais.

Na segunda metade do século XIX devido às restrições europeias ao tráfico negreiro, que foi incentivado pela mudança do paradigma do pensamento social[4], assinalado pela transição temporal da modernidade, a prática do escravismo passou a se enfraquecer, de modo a não conseguir se sustentar. A partir desses vários elementos de mudança e com o fim da escravidão no Brasil em 1888, bem como com a proclamação da república no ano seguinte, o país se inseriu em um lento processo de modernização que afetou diretamente os quilombos e, posteriormente, as suas comunidades remanescentes.

O modelo político republicano, com vistas à industrialização, levou os negros ao que podemos considerar a uma nova forma de escravismo[5], caracterizado pela exclusão desse grupo do novo padrão de sociedade brasileira. Além disso, podemos constatar o início do êxodo de negros que viviam em comunidades quilombolas rurais para as cidades.

Com essas transformações socioeconômicas que ocorreram durante toda a modernidade e que se estende até os dias atuais, uma grande parcela dessas comunidades quilombolas perderam os seus vínculos com suas ancestralidades e com a sua cultura, além de minimizarem suas formas de propagação em relação a seus conhecimentos, que se dá majoritariamente através da oralidade.

Tais constatações feitas anteriormente certamente não se adequam a todas as comunidades quilombolas existentes hoje no Brasil, contudo, elaboramos essas pontuações feitas inicialmente, a partir da vivência que tivemos com três comunidades quilombolas do alto sertão paraibano (comunidade dos *Rufinos*, comunidade dos *Danieis* e a comunidade dos *Quarenta*) e que foram propiciadas a partir do projeto Q*uilombolas e cultura negra no alto sertão paraibano*, desenvolvido na Universidade Federal de Campina Grande, *campus* Cajazeiras/PB.

Nossa problemática surgiu da necessidade de valorizar a identidade afrobrasileira, a qual vem perdendo forças em meio às comunidades quilombolas que estão se distanciando da sua ancestralidade cultural. Para isso, orientamos através da música e da dança atividades que estivessem ligadas a esse passado, e que, de certa forma, aproximassem esses remanescentes

[4] No início do século XX, a sociedade brasileira foi tomada por teorias raciais que visavam, entre outras coisas, o branqueamento da sociedade. Essas teorias foram propagadas por muitos intelectuais da época, que acreditavam na inferioridade étnica dos negros, devido determinações biológicas.

[5] Guimarães (2012:40) com base no pensamento de Bastide e Fernandes (1955) e de Ianni (1962), afirma que esses intelectuais" chamaram tal condição negra "as metamorfoses do escravo", que foi a persistências de relações servis, preconceitos e ritos próprios à ordem escravocrata".

de suas origens étnicas. Umas das atividades desenvolvidas por nós foi a oficina de confecção de xequerês – instrumento musical de matriz africana – na qual pudemos perceber várias problemáticas, dentre elas a da relação dos integrantes dessas comunidades, principalmente os adolescentes, com suas identidades.

Partindo da necessidade de problematizar a relação das comunidades quilombolas com as suas identidades, analisaremos a oficina de xequerê desenvolvida no projeto de extensão através dos estudos de autores como Bauman (2005), Ortiz (1994) e Hall (2014), Giddens (2002), que entendem a identidade na modernidade como um fenômeno que se encontra em ameaça, por conta da complexa relação dos sujeitos com as novas concepções de temporalidade, como também por esta não se constituir como algo fixo.

OFICINA DE XEQUERÊ

Durante os dias nove e dez de abril de dois mil de dezesseis foi realizado um evento em conjunto com as três comunidades assistidas pelo o nosso projeto Quilombolas e *Cultura Negra no Alto Sertão Paraibano* que faz parte do NEABIG – Núcleo de Estudos Afrobrasileiros, Indígena e de Gênero. As atividades ocorreram no CEMAR (Centro de Educação Integral, Margarida Pereira da Silva) localizado na cidade de Pombal – PB, tendo início às dez da manhã e termino às dezessete horas.

Entre as atividades que fizeram parte desse evento, uma delas foi a oficina de confecção de xequerês, cujo grupo de participantes contou com vários integrantes de todas as comunidades assistidas pelo projeto. Nessa atividade, buscou-se de forma efetiva fazer com que os participantes pudessem ter uma compreensão das contribuições dos povos africanos na construção da música brasileira, de modo que isso ajudasse na positivação de suas identidades enquanto quilombolas.

A oficina teve a duração de quatro horas e se dividiu em dois momentos. No primeiro momento utilizamos a apresentação de slides que traziam de forma sintetizada um pouco da história do xequerê, expondo algumas fotos de Angola, país de origem desse instrumento e dos povos tradicionais que lá habitam, como também das grandes metrópoles urbanas existente nesse país. Procuramos, assim, fazer com que os participantes criassem uma outra visão sobre os povos negros e rompessem com o aspecto de exotismo que ainda é

atribuída tanto aos povos africanos, como as comunidades descendentes de africanos existentes no Brasil.

Na segunda parte da oficina desenvolvemos o trabalho prático de confecção dos instrumentos, procurando exercitar o trabalho na coletividade e propiciando um momento em que eles começassem a criar uma maior ligação com elementos da cultura africana e afrobrasileira, elevando a possibilidade de ressignificação de suas práticas culturais.

Partindo dessas dinâmicas, compreendemos o desenvolvimento da atividade como uma oficina pedagógica, pois buscamos alinhar o fazer com a prática reflexiva, no intuito de possibilitar aos participantes o entendimento desse simples fato acarretar uma rica experiência com a cultura deixada pelos povos africanos em nosso país. E é reforçando tal proposta que Paviani e Fontana afirmam

> Uma oficina é, pois, uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos. Nesse sentido, a metodologia da oficina muda o foco tradicional da aprendizagem (cognição), passando a incorporar a ação e a reflexão (FONTANA; PAVIANI, 2009, p.78).

Foi tomando como base tais proposições, que buscamos uma positivação da identidade quilombola dos participantes da oficina. Isso se configurou como elemento de pertencimento e de engajamento na luta dessas comunidades por políticas públicas que os possam assistir de forma efetiva, como também para que os ajude a se colocarem de forma combativa perante casos de racismo. Nesse sentido, a ressignificação de suas práticas culturais torna possível a incorporação de novos elementos que sobressaltam o valor de suas manifestações culturais.

A música, nesse sentido, se torna uma das principais armas de luta dessas populações, como também um de seus maiores símbolos de pertencimento cultural. Constatamos tais afirmações a partir das visitas nas comunidades, onde víamos um grande pertencimento à identidade quilombola, a partir das apresentações do grupo dos *Pontões* – dança tradicional das comunidades quilombolas da cidade de Pombal, praticada somente por homens, e que se constituí de movimento corporais que seguem o ritmo tocado por uma banda composta por instrumentos como pífano, acordeom, pandeiro, zabumba, triângulo e os maracás - objetos em forma de lanças e enfeitados com fitas coloridas, que são chacoalhados durante a dança. O grupo é formado pelos integrantes das comunidades quilombolas dos

Rufinos e dos *Danieis*. Constatamos também tais elementos ao perceber o orgulho e o saudosismo da Comunidade dos Quarenta, localizada na cidade de Triunfo/PB, em se tratando da sua banda *Cabaçal*, que quase se extinguiu, mas que vem sendo retomada com crianças e jovens quilombolas dessa comunidade.

Tais práticas culturais são essenciais para preservação da identidade desses povos, como também para a cultura brasileira. Entretanto, é perceptível a preocupação dos integrantes mais velhos das comunidades em fazer com que suas práticas tradicionais sobrevivam ao bombardeio da indústria cultural midiática, que faz com que os mais jovens dessas comunidades - principalmente as crianças e os adolescentes - que serão os futuros propagadores dessas manifestações, percam o interesse e o contato com suas raízes culturais, menosprezando a importância de suas práticas para a cultura e a história do seu Estado e do seu país.

No entanto, contatamos que durante a oficina a grande maioria dos participantes era adolescente e que esses demonstraram uma maior curiosidade em relação à história e a cultura dos negros no Brasil. Inferimos, portanto, que isso está diretamente ligado à fragilidade de pertencimento e identidade quilombola desses jovens, elemento que nos propomos analisar nesse trabalho.

PROBLEMATIZANDO A IDENTIDADE QUILOMBOLA

Para compreendermos como a identidade quilombola se constitui na modernidade e como esta vem se reconstituindo nos dias atuais, é imprescindível buscarmos analisar como a sociedade brasileira no final do século XIX e durante o século XX, vinha produzindo uma imagem ou identidade das populações negras no Brasil, significa

> Ver a identidade e a diferença como uma questão de produção significa tratar as relações entre as diferentes culturas não como uma questão de consenso, de dialogo ou comunicação, mas como uma questão que envolve, fundamentalmente, relações de poder. A identidade e a diferença não são entidades preexistentes, que estão aí desde sempre ou que passaram a está aí a partir de algum momento fundador, elas não são elementos passivo da cultura, mas tem que ser criadas e recriadas. A identidade e a diferença têm a ver com a atribuição de sentido ao mundo social e com disputa em torno dessa atribuição (SILVA, 2014, p.96).

Compreendemos assim que a construção do estigma de negação de uma identidade inferior para as populações negras tem um grande reforço nos meados da última década do império e após a proclamação de república que iniciou naquele período a busca de uma identidade nacional para o Brasil, tendo o fortalecimento e propagação de teorias racista que visavam legitimar a superioridade da raça branca em detrimento dos indígenas e dos negros.

Essa proposta de se abordar a raça como parâmetro para a análise do desenvolvimento da humanidade, relacionou-se de forma substancial a necessidade de ter o progresso da sociedade brasileira enquanto nação civilizada, que considerava o índio e o negro como um entrave civilizatório (ORTIZ, 1994, p.20).

Entretanto como discute Ortiz (1994), tal abordagem do conceito de raça em termos de superioridade trouxe alguns problemas de ordem teórica para os cientistas sociais brasileiros, levando-os a problemática de considerar/trabalhar a identidade nacional em um arranjo de disparidade entra raças. É reconhecendo tais problemas que "a mestiçagem como elemento simbólico[6] se torna fator importante nesse processo de branqueamento da população brasileira, e de superação de elementos negativos advindos dos indígenas e dos negros africanos" (ORTIZ, 1994, p.21).

A partir da década de trinta, tais propostas de análise sofreram mudanças, tendo-se a superação da análise do ser mulato pela categoria biológica de raça, e se direcionando para os estudos culturalistas. Ortiz coloca que a mudança do conceito de raça para o de cultura eliminou uma série de dificuldades que teriam sido constatadas no que se refere a herança herdada do mestiço, permitindo que se tivesse um maior distanciamento entre o biológico e o social, o que possibilitou uma análise mais rica da sociedade (Idem, 1994, p.41).

Esses estudos foram de fundamental importância para a se delinear uma suposta identidade para o Estado brasileiro, concebendo assim, a positivação da imagem do mestiço como símbolo da suposta democracia racial existente no Brasil. Nesse sentido, o novo modelo de definir o mestiço na sociedade brasileira, e o mito das três raças contribuíram na absorção de elementos da cultura afrobrasileira - principalmente o samba e a capoeira – como símbolos de identidade nacional.

> O mito das três raças, ao se difundir na sociedade, permite aos indivíduos, das diferentes classes sociais e dos diversos grupos de cor, interpretar, dentro do padrão

[6] Ortiz (1947:21) "o mestiço, enquanto produto do cruzamento entre raças desiguais, encerra, para os autores da época, os defeitos e taras transmitidos para herança biológica. A apatia, a imprevidência, o desequilíbrio moral e intelectual, a inconsistência seriam dessa forma qualidades naturais do elemento brasileiro.

> proposto, as relações raciais que eles próprios vivenciam. Isto coloca um problema interessante para os movimentos negros. Na medida em que a sociedade se apropria das manifestações de cor e as integra no discurso unívoco do nacional, tem-se que elas perdem sua especificidade. Tem-se insistido muito sobre a dificuldade de se definir o que é o negro no Brasil (idem, 1994, p.43).

Compreendemos que essas dificuldades se perpetuaram até o tempo presente, tornando-se ainda mais problemática com o advento da globalização que contribui de forma significativa para a diluição das identidades tradicionais na sociedade, de modo que comunidades quilombolas também estão sendo afetadas por essas mudanças. Tais apontamentos surgiram a partir de observações feitas nas comunidades que participaram da oficina onde podemos constatar um grande incomodo por parte dos presidentes dessas comunidades no que se refere a falta de interesse dos jovens (crianças e adolescentes), em participar e vivenciar suas práticas culturais. Partindo da concepção de Hall, acreditamos que isso se dá pelo fato desses jovens terem construído suas identidades a partir da negação de sua cultura no processo de construção de outras identidades "que tem suas condições determinadas de existência, o que inclui os recursos simbólicos exigidos para sustenta-la" (HALL, 2014, p.106).

Ou seja, as identidades nesse sentido não são constituídas somente na dinâmica interna dessas comunidades, mas a partir das diferenciações que elas causam a outros grupos que fazem parte da sociedade, pois estas são legitimadas socialmente como "corretas" e tendo o poder de atribuir elementos de diferenciação e de exclusão as outras que a constitui socialmente. Essa problemática se apresenta como algo muito importante, pois se reflete na falta de estímulo dos jovens das comunidades quilombolas em quererem participar ativamente das manifestações culturais que são inerentes as suas heranças culturais identitárias.

Constatamos assim, a partir de vários discursos dos integrantes das comunidades, que estes ainda são vistos com um olhar preconceituoso por parte da sociedade em que estão inseridos (as), sendo que isso contribui de forma significativa, para que os jovens procurem negar, ou não reconhecer o real valor de suas práticas culturais.

Outro fator que também elencamos como preponderante para tal negação é a influência da globalização sobre essas comunidades, principalmente a dos *Daniel* e a dos *Quarenta*, que são comunidades urbanas e que tem um maior acesso a meios de comunicação de massa. Essas comunidades têm maior dificuldade em sustentar os elementos que constitui suas identidades enquanto quilombolas, sendo essas substituídas por outras que fazem com

que os seus membros, principalmente os jovens, se sintam mais aceitos no meio social em que vivem. Isso gera mudanças significativas no modo como esses jovens se auto identificam.

Giddens ao tratar desse aspecto da auto identidade no processo de globalização, aponta que "as mudanças ocasionadas na vida íntima dos atores da sociedade atual, está ligado a relações mais amplas com o meio social" (GIDDENS, 2002, p.36). Acreditamos assim, que a mídia é um dos mais fortes elementos de propagação dessas relações mais amplas com a sociedade globalizada. Ela tem papel fundamental na disseminação de outras formas de culturas que atinge de modo incisivo os participantes dessas comunidades. Entretanto,

> A sincronização dos focos de atenção e dos temas de conversa não é, evidentemente, equivalente a uma identidade compartilhada, mas os focos e temas mudam com tal rapidez que dificilmente há tempo para compreender essa verdade. Tendem a desaparecer de vista e ser esquecido antes que tenha havido tempo para tirar sua máscara. Mas antes de desaparecer eles conseguem aliviar a dor da exclusão criar a ilusão de liberdade de escolha... (BAUMAN, 2002, p. 104).

Portanto, a valorização de elementos de outras culturas por parte dos adolescentes das comunidades em detrimento da valorização de sua cultura, não se constitui como construção de uma identidade, mas sim como elemento de fuga de suas raízes, e como fator para que estes sejam aceitos na sociedade sem que sofram preconceitos ou exclusão por serem remanescente de quilombo e por serem negros. Entretanto, não tomamos tal análise como algo preponderante para negação de suas identidades, mas sim como uma das possibilidades de se analisar tais atitudes.

Assim sendo, a oficina de xequerê, ao problematizar e valorar a cultura afrobrasileira e africana buscou criar um discurso que se contrapõe aos elementos que visam descaracterizar a identidade quilombola dos jovens das comunidades em que atuamos. No entanto, não trabalhamos na perspectiva de que essa identidade quilombola se sobreponha as outras que constituem esses indivíduos, pois a auto identificação ou a fixação de uma identidade, é algo quase impossível em nossa sociedade, por que

> ...a identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tão pouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo (SILVA, 2014, p.96.)

Partindo dessa compreensão, é que procuramos mostrar que a identidade quilombola enquanto elemento de empoderamento dessas populações é parte fundamental na luta por direitos relegados historicamente a essas comunidades, como também é importante fator de luta contra o racismo e o preconceito.

CONCLUSÃO

Concluímos esse relato constatando que nosso trabalho com a oficina obteve resultados positivos, pois, a partir do momento em que proporcionou aos participantes, principalmente os adolescentes, a terem conhecimento e contato com outros elementos culturais de suas raízes, enquanto descendentes de africanos, fez com que tivessem curiosidade em conhecer um pouco mais de sua história, enquanto negros e enquanto quilombolas, solicitando as coordenadoras do projeto, livros e texto que falassem sobre a sua história e sobre a sua cultura.

Acreditamos que tal curiosidade em conhecer a sua história enquanto quilombolas e negros é essencial para que se percebam na sociedade atual, criando assim responsabilidade de lutar para mudar a situação de suas comunidades, ao mesmo tempo em que se tornarão agentes ativos da construção de sua história. Isso também tem fator positivo a partir do momento em que faz com que esses adolescentes se reconheçam ainda mais como negros e quilombolas, e que possam através disso se impor contra o racismo e a discriminação que sofrem, rompendo assim com a imposição de negação de suas identidades postas pela sociedade.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade*: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Zaha, 2005.

FONTANA, N. M.; PAVIANI, N. M. S. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. *Conjectura*, Caxias do Sul, v. 14, n. 2, p. 77-88, maio/ago. 2009.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. *Classe, raça e democracia*. 2ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

GIDDENS, Anthony. Modernidade e identidade. Rio de Janeiro: Zaha, 2002.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA. Tomaz Tadeu da (Org). *Identidade e diferença*: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2014. p.103-133.

MOURA, Clóvis. *Quilombos*: Resistência ao escravismo. 3ed. São Paulo: Editora Ética, 1993.

ORTIZ, Renato. *Cultura brasileira e identidade nacional*. 5ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

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. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 73-102.

GRUPO URUCONGO DE ARTES: PROTAGONISMO JUVENIL AFRODESCENDENTE NA COMUNIDADE CHICO GOMES, CRATO/CE

Laelba Silva Batista
Luiz Carlos Carvalho Siqueira
Cicera Nunes

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo evidenciar a construção de identidade étnica afrodescendente do Grupo Urucongo de Artes na comunidade Chico Gomes, localizada no município de Crato, Estado do Ceará. Análise bibliográfica, observação participante e entrevistas semiestruturadas individuais e coletivas compuseram os procedimentos metodológicos utilizados no estudo realizado. Percebeu-se que o grupo formado por jovens se torna a principal referência na afirmação positiva da população negra e da cultura de matriz africana na comunidade. Deste modo, o grupo constitui-se como um importante interlocutor de ações de empoderamento junto à comunidade e região do Cariri cearense.

Palavras-chave: Juventude. Empoderamento. Afrodescendência.