ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA
Educação, Justiça Social e Demandas Contemporâneas

ISSN: 2448-0495
Anais

Organizadores:

Alexsandra Flávia B. de Oliveira, Cicera Nunes, Cicero Joaquim dos Santos, Henrique Cunha Junior, Reginaldo Ferreira Domingos

Universidade Regional do Cariri - URCA
Crato – CE 2017

UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI – URCA

Reitor

José Patrício Pereira Melo

Vice-Reitor

Francisco do Ó de Lima Júnior

Pró-Reitor de Pós-Graduação e Pesquisa

Alysson Pontes Pinheiro

Diretor do Centro de Educação

Manuel José Pina Fernandes

Organização Geral

Cicera Nunes
Henrique Cunha Júnior
Reginaldo Ferreira Domingos

Comissão Organizadora

Cicera Nunes (URCA)
Henrique Cunha Júnior (UFC)
Reginaldo Ferreira Domingos (UFCA)
Alexsandra Flávia B. de Oliveira (SEDUC-PE)
Cicero Joaquim dos Santos (URCA)
Ana Paula dos Santos (UFC)
Luiz Carlos Carvalho Siqueira (URCA)
Samuel Morais Silva (UFC)
Emanuel Marcondes Torquato (UFCA)
Luciano das Neves Carvalho (GRUNEC)
Valéria Gercina das Neves Carvalho (GRUNEC)
Verônica Neuma das Neves Carvalho (GRUNEC)
Maria Cecília Félix Calaça (FLATED)
Maria Arlene Pessoa (URCA)
Karla Roberta Brandão de Oliveira (URCA)
Joedson Rocha (URCA)
Thiago Alves Moreira (URCA)
Lílian Cavalcanti Fernandes (UFC)
Maria Iracema Pinho de Sousa (UFCA)
João Bosco Dumont do Nascimento (UFCA)
Gargarin da Silva Lima (IFCE)
Joquebede Alencar Torres Teixeira (IFCE)
Thiago Rodrigues (UFCA)
Rodrigo Lacerda Carvalho (UFCA)
Francisco Raule de Sousa (UFCA)

COMISSÃO CIENTÍFICA

Dra. Cícera Nunes (URCA)
Dr. Henrique Cunha Júnior (UFC)
Dr. Reginaldo Ferreira Domingos (UFCA)
Dra. Alexsandra Flávia Bezerra de Oliveira (SEDUC - PE)
Me. Emanuel Marcondes Torquato (UFCA)
Me. Cícero 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)
Me. Edivone Meire Oliveira (URCA)
Me. Thiago Alves Moreira (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. Joanice Santos Conceição (UFF)
Dra. Maria Cecília Félix Calaça (UNIP)
Dra. Kássia Mota de Sousa (UFCG)
Dra. Piedade Lino Videira (UNIFAP)
Dra. Maria Conceição dos Reis (UFPE)
Dra. Lilian Cavalcanti Fernandes Vieira (UFC)
Dra. Isabelle de Alencar Luna Noronha (URCA)
Dra. Maria Iracema Pinho de Sousa (UFCA)
Dra. Cícera Sineide Dantas Rodrigues (URCA)
Dra. Marteana Ferreira de Lima (URCA)
Me. Hugo de Melo Rodrigues (UECE)

VIII Artefatos da Cultura Negra

Crato – CE | 25 a 30 de Setembro | 2017

© 2017 Copyright by, Alexsandra Flávia B. de Oliveira, Cicera Nunes, Cicero Joaquim dos Santos, Henrique Cunha Junior, Reginaldo Ferreira Domingos (ORGANIZADORAS)

Impresso no Brasil
Efetuado Depósito Legal na Biblioteca Nacional

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

Coordenação Editorial | Reginaldo Ferreira Domingos

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Cariri
Sistema de Bibliotecas

S474a Seminário do Artefatos da cultura negra - (8.:2015: Crato)
Anais do VIII Artefatos da Cultura Negra: educação, justiça social e demandas contemporâneas, de 25 de setembro a 30 de setembro de 2017, Crato [recurso digital] / organizadores: Alexsandra Flávia B. de Oliveira, Cicera Nunes; Cicero Joaquim dos Santos, Henrique Cunha Junior, Reginaldo Ferreira Domingos. – Crato-CE: Universidade Regional do Cariri, 2017.
634 p. E-pub.

ISSN: 2448-0495

1. Cultura negra; 2. Educação; 3. Lei Nº. 10.639/03.I. Título. II. Seminário. III. Oliveira, Alexsandra Flávia B. IV. Nunes, Cícera. V. Santos, Cícero Joaquim dos. VI. Cunha Júnior, Henrique. VII. Domingos, Reginaldo Ferreira.

CDD 305.896081

Bibliotecário: João Bosco Dumont do Nascimento – CRB 3/1355

ARTIGOS COMPLETOS

SIMPÓSIO TEMÁTICO 1 - HISTÓRIA DOS AFRO-BRASILEIROS: HISTORIOGRAFIA E ENSINO 10

A INSERÇÃO DA LEI 10.639/2003 NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO BRASILEIRAS: RECONHECIMENTO E VALORIZAÇÃO DA CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA 11

ENSINO DA CIDADANIA E INTERCULTURALIDADE LUSÓFONA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO MACIÇO DE BATURITE, CEARÁ, BRASIL. 21

AS REPERCUSSÕES DA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DO PADRÃO DE SAÚDE-DOENÇA DA POPULAÇÃO NEGRA NA SAÚDE PÚBLICA BRASILEIRA 31

PRETAGOGIA: COSMOVISÃO A PARTIR DA ANCESTRALIDADE 40

ENTRE HISTÓRIA, LITERATURA E SUBJETIVIDADE: A ESCRITURA DE JORGE AMADO EM CAPITÃES DA AREIA. 49

PROJETO DE EXTENSÃO HISTÓRIAS E CULTURAS DO NEGRO 59

A HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NO ÂMBITO EDUCACIONAL 68

BRASIL: A ÁFRICA NA AMÉRICA DO SUL 78

SIMPÓSIO TEMÁTICO 2 - PATRIMÔNIO CULTURAL AFRICANO E AFRO-BRASILEIRO 87

AFRICANIDADES NAS RAÍZES DA FALA: TRANÇANDO PALAVRAS DE BASE BANTU EM QUILOMBO CARIRIENSE 88

QUAL A SUA COR? DISCUTINDO A AUTO-IDENTIFICAÇÃO RACIAL DOS DEVOTOS DO PADRE CICERO NO CARIRI CONTEMPORÂNEO 98

O RECONHECIMENTO DE ESPAÇOS QUE RESGUARDAM A CULTURA NEGRA E INDÍGENA CEARENSE. 108

TRADIÇÃO ORAL: RECOLHA E ANALISE DAS LENDAS DA GUINÉ BISSAU 121

EMPODERAMENTO AFRO-BRASILEIRO NO ESPORTE: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA 132

MEMÓRIA E RESISTÊNCIA NAS CANTIGAS DO MARACATU REI DE PAUS. 144

SIMPÓSIO TEMÁTICO 3 - GÊNERO, RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO 155

REFLETINDO SOBRE AS REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO NOS LIVROS DIDÁTICOS 156

AS VIOLÊNCIAS VIVIDAS PELA MULHER NEGRA E O PAPEL LIBERTADOR DO MOVIMENTO DANDARA 168

A VIOLÊNCIA DA INVISIBILIDADE: UMA ANÁLISE DO PAPEL DA MÍDIA NA MARGINALIZAÇÃO DA COMUNIDADE NEGRA TRANSMASCULINA 180

POLÍTICAS PÚBLICAS DE GÊNERO: UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO 191

A ASCENSÃO DO SUBALTERNO FEMININO NO ROMANCE 'UM DEFEITO DE COR', DE ANA MARIA GONÇALVES 201

ACESSO DAS MULHERES NEGRAS NO ENSINO SUPERIOR NA UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI – URCA 214

CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA NA HISTÓRIA "A MACACA QUE PERDEU A BANANA", DE RUTH ROCHA 224

EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO DE CAPOEIRA ANGOLA: A EXPERIÊNCIA DO EIXO MATRIZES AFRICANAS-CIADI. 234

REFLEXÃO SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DA LEI 10.639/03 NO AMBIENTE ESCOLAR 246

"NEGRA, SOU!" PRÁTICAS POSSÍVEIS PARA O RECONHECIMENTO E AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE DE CRIANÇAS NEGRAS 257

EDUCAÇÃO, TECNOLOGIAS DIGITAIS E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES PARA O COMBATE AO RACISMO NA ESCOLA 268

A CONSTRUÇÃO DAS CONCEPÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DAS INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS 278

GÊNERO E SEXUALIDADE: DIMENSÕES DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO ASSENTAMENTO 10 DE ABRIL 288

DEBATENDO GÊNERO E RAÇA NO ENSINO DE HISTÓRIA 299

EVASÃO ESCOLAR: DESIGUALDADE SOCIAL E ADOLESCÊNCIA 310

GÊNERO E DIVERSIDADE RACIAL: O LUGAR QUE ESSAS QUESTÕES OCUPAM DENTRO DAS LICENCIATURAS DO IFCE 318

SIMPÓSIO TEMÁTICO 4 - ARTE E NOVAS TECNOLOGIAS DE DIFUSÃO DA NEGRITUDE 330

ESTÉTICA NEGRA: DISCUTINDO A REPRESENTAÇÃO DA BELEZA NEGRA A PARTIR DO TEATRO EXPERIMENTAL DO NEGRO E DA FRENTE NEGRA BRASILEIRA 331

A IMPORTÂNCIA DO TEATRO NO TRABALHO COM A TEMÁTICA AFRO 341

AUTO DE NATAL AFRO-BRASILEIRO: UMA REDE PARA IEMANJÁ, DE ANTONIO CALLADO 350

SIMPÓSIO TEMÁTICO 5 - RELIGIOSIDADE DE MATRIZ AFRICANA E EDUCAÇÃO 362

DO CANDOMBLÉ ÀS CIÊNCIAS MÉDICAS: CUIDADO, CURA E EDUCAÇÃO MÉDICA SUSTENTÁVEL 363

A IMPORTÂNCIA DA MITOLOGIA DOS ORIXÁS EM SALA DE AULA: UMA PRESERVAÇÃO DE PATRIMÔNIO CULTURAL 374

RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA NO CEARÁ: EDUCAÇÃO E ATUAÇÃO PÚBLICA 385

SIMPÓSIO TEMÁTICO 6 - AÇÕES AFIRMATIVAS PARA A POPULAÇÃO NEGRA: PESQUISAS, EXPERIÊNCIAS DE ENSINO O PAPEL DA UNIVERSIDADE 397

OLHANDO AFROPEDAGOGICAMENTE PARA @ ALUNADO NEGR@ NA AMBIÊNCIA ESCOLAR 398

UMA ÁFRICA VIVA EM SALA DE AULA: OFICINAS DE AFROSABERES 406

LEGISLAÇÃO SIMBÓLICA E ESTATUTO DA IGUALDADE RACIAL: OS LIMITES DO ESTADO NO COMBATE AO RACISMO 415

PLANTANDO SEMENTES AFROBRASILEIRAS: PROPOSTAS PARA AIMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/03 426

CONHECENDO O CONTINENTE AFRICANO E RECONHECENDO AFRICANIDADES: UMA PROPOSTA DE ENSINO MEDIADA PELA LEI 10.639/2003 438

AFROEMPREENDEDORISMO: ALGUMAS APROXIMAÇÕES TEÓRICAS 449

UNILAB (CE): FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS E PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS EM ANGOLA, BRASIL E TIMOR LESTE 459

UNILAB- CE: FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS/AS E A PERSPECTIVA PROFISSIONAL EM BRASIL, GUINÉ-BISSAU E CABO VERDE 468

INTERFACES DAS PRÁTICAS DOCENTES COM A LEI 10.639/2003 NO IFCE/CAMPUS JUAZEIRO DO NORTE 479

AÇÕES AFIRMATIVAS RELACIONADAS À POPULAÇÃO NEGRA: REGISTROS EFETIVADOS NO IFCE/CAMPUS JUAZEIRO DO NORTE (2014-2016) 490

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE PEDAGOGAS NEGRAS: EMPODERAMENTO E PROTAGONISMO AFRODESCENDENTE A PARTIR DA TRANSIÇÃO CAPILAR 501

CINE AFRO NA ESCOLA EMEIEF LINHA DA SERRA: UMA ABORDAGEM AFROPENSADA NO CURRÍCULO ESCOLAR. 511

IMPLEMENTAÇÃO DE AÇÕES AFIRMATIVAS: PERFIL SOCIAL DOS INSCRITOS NO VESTIBULAR DA URCA ANO DE 2017 519

UMA ANÁLISE DAS CONDIÇÕES DE ESTUDO DOS ALUNOS NEGROS NO CAMPUS SALGUEIRO DO IF SERTAO-PE 530

UMA PERSPECTIVA AFROCENTRADA NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO DA UFCG 540

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A FORMAÇÃO DOCENTE NA UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI – URCA 551

FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS/AS DA UNILAB/CE E AS SUAS MOTIVAÇÕES PELA DOCÊNCIA.....564

SIMPÓSIO TEMÁTICO 7 – RACIALIZAÇÃO, COLONIALIDADE E CIÊNCIAS HUMANAS 574

O CORPO FEMININO NEGRO: REPRESENTAÇÕES E DISCURSOS NAS IMAGENS PUBLICITÁRIAS NO BRASIL DO SÉCULO XXI..... 575

AFROCENTRICIDADE X AFROCENTRISMO: ESTUDOS E PONDERAÇÕES..... 584

PRESENÇA PORTUGUESA NO KONGO: A VISÃO DO CENTRO DOS ESTUDOS ANGOLANOS 594

MISERICORDIA PARA O REINO DO CONGO: A LITERATURA QUE MARCA UM DISCURSO DA FORMAÇÃO DO ESTADO-NAÇÃO EM ANGOLA E NA RDC 605

LUTA DE LIBERTAÇÃO NACIONAL NA GUINÉ/PORTUGUESA E A CONSTRUÇÃO DO NACIONALISMO GUINEENSE 615

FILIAÇÕES ETNICO-POLITICAS NO CONGO-KINSASHA (1960) E RELAÇÕES COM OS EUA 625

A RACIALIZAÇÃO DO SUJEITO BRANCO: REFLEXÕES SOBRE OS ESTUDOS CRÍTICOS DA BRANQUITUDE 635

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

SIMPÓSIO TEMÁTICO 1 - HISTÓRIA DOS AFRO-BRASILEIROS: HISTORIOGRAFIA E ENSINO

VIII Artefatos da Cultura Negra
25 a 30 de setembro de 2017
ISSN 2448 – 0495
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo

Universidade Regional do Cariri
Universidade Federal do Cariri
Universidade Federal do Ceará
Instituto Federal do Ceará - IFCE

A INSERÇÃO DA LEI 10.639/2003 NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO BRASILEIRAS: RECONHECIMENTO E VALORIZAÇÃO DA CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA

Hioga Fernanda Duarte Rocha Santos [1]

Ângela Lima Calou[2]

RESUMO

O presente trabalho tem por escopo apresentar as discussões acerca da abordagem em sala de aula da temática sobre a cultura africana e afro-brasileira no ensino da disciplina de História, bem como os caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/2003, a qual compreende a necessidade de efetivação de um sistema educacional antirracista. Visa-se expor que a conquista deste direito se deve principalmente aos anos de luta das pessoas e comunidades engajadas em movimentos sociais de proteção à cultura negra. No primeiro momento, o trabalho analisará as contribuições que a lei pode fornecer ao processo de desconstrução e construção imagético-discursiva acerca da historiografia criada no processo de formação da identidade nacional brasileira que, de acordo com as diretrizes pautadas na lei em vigor, precisa ser reavaliada e transformada. No segundo momento, abordará a problemática acerca da metodologia que os órgãos de ensino educacional estão utilizando para inserir os estudos de africanidade de forma a serem condizentes às reivindicações expressas na lei. No terceiro momento, trará a discussão acerca da capacitação profissional do corpo docente das instituições de ensino básico e superior, além dos respectivos investimentos que necessitam ser implementados através das verbas governamentais. No momento seguinte, analisará as medidas metodológicas que estão sendo empregadas no desenvolvimento da elaboração de um material didático-pedagógico que siga as diretrizes da lei 10.639/2003. Por fim, pensa em sua conclusão nas problemáticas levantadas com a inserção desta lei que visa reconhecer, ressarcir e valorizar a cultura africana e afro-brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: LEI 10.639/2013. ENSINO. CULTURA AFRICANA. VALORIZAÇÃO. RECONHECIMENTO.

[1] Discente, graduanda do IV período do curso de Licenciatura em História, Universidade Regional do Cariri - URCA, e-mail: hiogafernanda@yahoo.com.br, Juazeiro do Norte, Ceará, Brasil.

[2] Docente, mestre em Filosofia pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB, Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN, e-mail: angelacalou@yahoo.com.br, Juazeiro do Norte, Ceará, Brasil.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

INTRODUÇÃO

A terra de Vera Cruz, conforme conhecida na época colonial, situada no continente denominado de América e hoje tida como República Federativa do Brasil, passou e passa por inúmeras lutas em busca dos direitos dos africanos e de seus descendentes. Estas lutas são o reflexo da necessidade de transformação das condições sócio-históricas da imensa maioria da população negra brasileira, muitas vezes submetida a um contexto marcado pela repressão policial, pela não representatividade desta população negra frente as instâncias de poder, bem como pela inexpressiva participação numérica desta população no interior das universidades e de outras instituições de outra ordem, o que parece aterrador frente ao dado de que esta mesma população constitui um pouco mais da metade dos brasileiros. Ao lado desta invisibilidade institucional, a herança escravocrata do ponto de vista das ideologias que inferiorizam este contingente populacional marca a mentalidade mediana brasileira ainda no presente e é responsável pela perpetuação de uma sociedade cindida por posturas discriminatórias que põem a descoberto, cotidianamente, a falsa caracterização do estado brasileiro como um espaço de democracia racial.

O Brasil é um país que traz em suas entranhas, de forma explícita ou implícita, toda a carga valorativa que foi dada aos negros desde a época da colonização, a qual se ergueu com o massacre dos povos indígenas e depois com a escravização dos povos africanos e seus descendentes. Uma das reivindicações dos movimentos sociais engajados nesta luta é em relação ao processo de desconstrução do que nos foi dito em relação ao negro, a fim de conseguir o reconhecimento e valorização da cultura africana e afro-brasileira, bem como para mostrar que não se pode falar em igualdade em um país extremamente preceituoso, no qual os negros são a minoria nas universidades, a maioria em trabalhos de submissão e no sistema penitenciário. Para pensar o militante Abdias do Nascimento tomado por Sales Augusto dos Santos (2005, p. 23):

> […] as populações afro-brasileiras são tangidas para longe do chão universitário como gado leproso. Falar em identidade negra numa universidade do país é o mesmo que provocar todas as iras do inferno, e constitui um difícil desafio aos raros universitários afro-brasileiros.

Como transformar este cenário é o questionamento motor de inúmeros movimentos sociais cuja pauta efetiva traduz-se na tentativa de consolidação de uma sociedade mais justa cujo respeito e igualdade sejam a tônica dos desdobramentos sociais. Uma das possibilidades de transformação da realidade da população negra brasileira veio justamente do trabalho dos movimentos sociais de defesa da cultura negra e indígena. No ano de 2003 a lei 9. 394, de 20 de novembro de 1996 foi alterada e teve como resultado o acréscimo dos artigos 26-A, 79-A(vetado) e 79-B, sancionados no mandato do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva e do ministro da educação Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque. A mesma passou a ser a lei 10.639/2003, que é uma norma do poder legislativo que obriga que seja executada a inserção dos estudos étnicos raciais e o estudo sobre a cultura africana e afro-brasileira nas bases curriculares do ensino básico e posteriormente também no ensino superior.

No interior de uma sociedade ainda marcada por sua herança escravocrata, pergunta-se: qual a importância desta lei no contexto da desmobilização do preconceito? O ensino de cultura africana e de cultura afro-brasileira pode abrir horizontes ideológicos mais progressistas frente à questão racial aos nossos jovens estudantes? De que modo a implementação e o desenvolvimento desta lei podem vir a auxiliar o estabelecimento de uma real democracia racial, de uma sociedade igualitária no que tange aos índices econômicos e ao tratamento dos indivíduos perante a lei?

A REPRESENTAÇÃO IMAGÉTICA DA POPULAÇÃO NEGRA NO BRASIL E SUA REPERCUSSÃO NO MATERIAL DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

No trabalho de doutoramento da professora doutora em história Maria Telvira da Conceição (2015, p. 37), é possível ter acesso a depoimentos de jovens alunos do 5° ano do ensino básico de uma escola pública da cidade de Fortaleza - CE, nos quais é visível o quanto a sociedade brasileira foi moldada de forma a conceber as pessoas negras como um contingente populacional inferior. No excerto colhido pela pesquisadora, a fala do jovem aluno é categórica:

> Professora, todo negro é safado. Na minha casa as empregadas sempre

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

> roubam as coisas da minha mãe. Professora, eu penso assim mais não sou racista. Outro dia mesmo sumiu uma borracha que minha mãe comprou pra mim e eu nem desconfiei que foi fulano.

Na afirmativa do aluno podemos perceber de maneira panorâmica que a tônica do discurso racista permeia a sociedade atual atingindo os nossos menores membros. A criança fala de modo a generalizar o caráter das pessoas negras, como se o negativo lhes coubesse como evento natural, necessário, de modo que as mesmas são vistas como detentoras de uma propensão certeira para os predicados do marginal, do ladrão, do animal, do desvirtuado. O segundo aspecto que podemos perceber é referente à temática acerca do preconceito implícito, no qual o detentor de uma atitude regada de estereótipos e preconceitos, nem ao menos se vê como um agente racista. A terceira e última observação é relacionada aos lugares que são destinados às pessoas negras, que geralmente estão nos serviços menos favorecidos do ponto de vista da remuneração e do *status* social e além de mais discriminados.

Na citação a seguir dá-se mostra com propriedade a questão relacionada à animalização do negro, do mestiço e do indígena:

> […] A animalização do negro, do mestiço, do pobre denota o olhar hierárquico com que são focados e deixa claro como a teoria da miscigenação de Freyre, de quem José Lins é seguidor, longe de ser ponto de partida para a instauração de uma ordem democrática, serve para manter a ordem hierárquica anterior, já que a miscigenação, na maioria dos casos, não foi uma livre escolha dos parceiros, mas uma imposição, um símbolo do mando dos senhores brancos sobre os negros, que não tinham de volta a reciprocidade, ou seja, as mulheres brancas nunca estavam à disposição dos negros. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2009, p. 151).

Se discursos deste gênero são muitas vezes veiculados por discentes conforme o exemplo da professora Maria Telvira da Conceição, podemos indagar que outros elementos do cenário escolar, educacional em geral portam também os indícios da ideologia racista brasileira e como esses mesmos elementos poderiam ser re-significados de modo a efetivar uma prática diversa daquela que comumente desempenharam.

O material didático-pedagógico é uma das principais ferramentas utilizadas dentro das instituições de ensino, no entanto os livros que foram elaborados pela

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

República Federativa do Brasil nos anos de 1960 até 2003 (data do sancionamento da lei 10.639/2003) encontram-se dentro de uma lógica ideológica que traz a população negra como aquela referente a pessoas detentoras de inferioridade cujo papel social exclusivo é a ocupação de espaços vinculados ao trabalho braçal e menos "excelente".

O material didático-pedagógico pode se apresentar como um outro agente de disseminação das práticas racistas, seja de uma forma explícita como veremos abaixo, seja de modo implícito ao furtar-se da necessidade de discussão desta questão e de apresentação de uma das culturas formadoras do nosso povo. Mesmo entre aqueles mais recentes vemos ainda explicitamente impressa a dinâmica do racismo.

É notório o caso ocorrido na cidade de Recife-PE, no qual uma mãe, tomada de indignação frente ao material escolar do filho, fez uma denúncia pública da conotação racista daquele material, tendo sua fala repercutido em torno desta discussão. Este caso, de 2017, é mostra de que apesar da lei, conteúdos explicitamente racistas continuam a ser veiculados em materiais didáticos que teriam por pressuposto educar pessoas para a efetivação de uma prática cidadã responsável. É possível perceber esta perspectiva discriminatória na página 32 do livro intitulado "Natureza e Sociedade 3 anos" da

editora pernambucana "Formando cidadãos", da qual foi extraída a imagem abaixo:

Fonte: http://tvjornal.ne10.uol.com.br/noticia/ultimas/2017/06/07/mae-denuncia-conteudo-racista-em-livro-utilizado-por-escola-do-recife-31211.php)

Na tradição grega, a educação das crianças é de responsabilidade dos adultos, de modo que os primeiros anos de vida são os mais importantes em relação à formação do caráter e do cultivo espiritual. Diante desta perspectiva, é possível perceber o quão nocivos podem ser materiais didáticos que trazem em seu corpo uma visão estereotipada em que o negro aparece exclusivamente como funcionário ligado ao nível mais primário de remuneração. Haveria, mesmo que de modo implícito, a intenção por parte do estado brasileiro a intenção de propagar ou mesmo perpetuar uma visão da população negra como marcada pela inferioridade?

É pensando na formação de uma sociedade que reconheça, ressarça e valorize as culturas africanas, que os movimentos sociais visam a efetivação de uma reelaboração do material didático escolar, a fim de construir uma nova percepção acerca de como foram retratados os africanos no imaginário do país, além de possibilitar que as crianças em processo formativo cresçam tendo em vista que a perspectiva estereotipada apresentada pelos materiais didáticos no Brasil bem como por outros meios de visibilidade, não se determinaram historicamente apenas como um equívoco, mas também como um procedimento criminoso em função dos subprodutos de seu impacto na vida de todo um segmento da população. Para pensar com Werner Jaeger (2003, p. 04):

> [...] A educação participa na vida e no crescimento da sociedade, tanto no seu destino exterior como na sua estruturação interna e desenvolvimento espiritual; e, uma vez que o desenvolvimento social depende da consciência dos valores que regem a vida humana, a história da educação está essencialmente condicionada pelas transformações dos valores válidos para cada sociedade.

Uma das maiores problemáticas acerca do assunto abordado é em relação a quem faria a reelaboração deste material didático, uma vez que é preciso dar espaço de fala às populações negras, o que não aconteceu no Brasil onde a historiografia sobre a relação entre África e Brasil determinou-se por pessoas brancas e via de regra partícipes das camadas sociais detentoras de riqueza. Insurge assim o questionamento sobre quem deveria reelaborar a história étnica racial do continente africano e da cultura afro-brasileira. Se são pessoas negras que são retratadas, seria mais condizente que elas

mesmas escrevessem suas histórias, visão de mundo e sentimentos? De que forma poderíamos ter o espaço das vozes dessa população nesses materiais didáticos-pedagógicos?

A PROBLEMÁTICA ACERCA DA CONFECÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO-PEDAGÓGICO UTILIZADO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO DO BRASIL ANTES E DEPOIS DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003

A historiografia brasileira é cercada de questionamentos, pois desde os primeiros escritos, geralmente feito por europeus, já continha na ideia uma visão estereotipada em relação aos negros e aos indígenas, e no momento em que o Brasil precisou "inventar" uma identidade nacional que representasse o seu povo, acabou por fazê-lo partindo do ponto de vista da classe dominante, que é detentora dos meios de produção. Diante desta problemática se insere a questão relacionada ao material didático utilizado dentro das salas de aula das instituições de ensino.

O estudo feito por profissionais engajados nas questões raciais detectaram que a maior parte do material didático-pedagógico está carregado de mecanismos que reforçam o elemento preconceituoso, material este que deve ser visto como uma arma extremamente perigosa, pois o aluno tem um contato com este tipo de documento desde os primeiros anos do colégio, que na maioria das vezes se dá durante a primeira infância (dos 4 aos 6 anos), ou seja, momento em que, de acordo com os educadores, representa o momento de formação mais importante da pessoa humana. Nesse contexto, o humano torna-se produtor e produto de conhecimentos, e pode ser vitimado por uma visão erronia, que pode ser fatos históricos representados segundo a ótica do "vencedor histórico" – para fazer uso da expressão radicada no pensamento do filósofo Walter Benjamin.

Diante da reivindicação da lei 10.639/2003 e a obrigatoriedade da elaboração de um novo material didático-pedagógico, os movimentos sociais têm a consciência de que a labuta para chegar aos resultados desejados é longa, mas que deve ser enfrentada e que é de responsabilidade principalmente dos historiadores a função de refazer a historiografia brasileira, de modo que a mesma se livre da função de elemento de reforço ao preconceito, e desempenhe métodos que auxiliem a reflexão e criticidade dos

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

alunos, a fim de ter como resultado a diminuição do preconceito racial e do preconceito em sentido amplo e de todas as mazelas que se originam em função da existência de ideologias discriminatórias. Como disse, Florestan Fernandes (1972, p. 125):

> A democracia só será uma realidade quando houver, de fato, igualdade racial no Brasil e o negro não sofrer nenhuma espécie de discriminação, de preconceito, de estigmatização, e de segregação, seja em termos de classe, seja em termos de raça.

A DISCUSSÃO ACERCA DA CAPACITAÇÃO PROFISSIONAL DO CORPO DOCENTE FRENTE ÀS DEMANDAS DA LEI 10.639/2003

Ao lado da necessidade de questionamento da historiografia que até agora se ocupou da caracterização da cultura africana e afro-brasileira, a capacitação do profissional em ensino escolar dá-se como uma das grandes problemáticas para que a execução da lei acontece de maneira satisfatória.

Até o ano de 2003 não existia obrigatoriedade do ensino étnico-racial e dos estudos da cultura africana e afro-brasileira, e quando existia o povo negro vinha retratado apenas em pequenas páginas, as quais abordavam o assunto da escravidão negra que existiu no período colonial, de forma a manter a permanência do preconceito e de estereótipos.

Até o ano de 2003 não existia esta obrigatoriedade do ensino étnico-racial, bem como os professores responsáveis por mediar um novo material didático não haviam tido uma formação na qual se abordasse a cultura africana, de modo a mostrá-la como um continente com miríades de culturas, onde possivelmente tenham surgido os primeiros *homo sapiens*, o que faz desse continente o berço da humanidade.

O estudo aplicado dentro das instituições de ensino escolar antes de 2003 parece não ter inserido a temática de modo que desconstruísse a imagem pejorativa e predominante em relação às pessoas africanas e afrodescendentes, que até então só apareciam à margem da sociedade. Pergunta-se, assim, de qual maneira seria possível preparar esses profissionais para mediar uma nova temática, que visa o reconhecimento, ressarcimento e valorização da cultura africana e afro-brasileira?

Uma das primeiras medidas incorporadas pela lei federal 10.639/2003 foi

destinar verbas governamentais para o investimento na capacitação do corpo docente das instituições de ensino. Mas como essa capacitação acontece de fato? Como deveria acontecer? De acordo com texto oficial do Ministério da Educação (2006, p. 128):

> A abordagem das questões étnico-raciais na Educação Básica depende muito da formação inicial de profissionais da educação. Eles ainda precisam avançar para além dos discursos, ou seja, se por um lado, as pesquisas acadêmicas em torno da questão racial e educação são necessárias, por outro lado precisam chegar à escola e sala de aula, alterando antes os espaços de formação docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os movimentos sociais no Brasil podem ser vistos como todo grupo de resistência que luta em coletivo em prol dos direitos que devem ser assistidos pelo estado brasileiro para com as pessoas que compõe a nação. Dentro deste contexto de reivindicação e luta em busca do reconhecimento e valorização do povo e da cultura africana, foi questionado e teve como pauta de PL, pôr fim ao discurso de falsa "igualdade racial" que fora vigente até o ano de 2003, e que de certa forma ainda faz parte da mentalidade de muitos brasileiros do século XXI.

Os movimentos sociais engajados nesta causa pediram que essa "igualdade racial" fosse desmistificada, porque é impróprio falar em "igualdade" numa nação que foi construída com base no preconceito e na divisão injusta de recursos. A problemática acerca dos debates sobre o assunto alega que aceitar a justificava de há democracia racial no nosso país é um crime contra as pessoas africanas e afrodescendentes, pelo fato de que embora perante a lei no Brasil as pessoas tenham os mesmos direitos civis aparentemente, no que tange aos fatos a pouca representatividade nos mais diversos âmbitos é mostra de uma desigualdade social latente, de modo que não podemos fechar os olhos para todo um passado histórico que reverbera em um presente marcado ainda por uma visão preconceituosa que inferioriza as populações negras e cuja mentalidade foi ferramenta para a escravidão de milhares de africanos e afrodescendentes outrora.

Dentro do contexto de um país que ainda está no processo de implementação da lei 10.639/2003, que obriga a inserção do estudo de africanidades no ensino de História das instituições públicas e privadas, do ensino básico e superior, podemos perceber que

diversas problemáticas relacionadas a este processo podem ser colocadas. São elas a forma como a lei está sendo efetivada, a avaliação e monitoramento da aplicação da mesma, a confecção de material didático que viabilize este processo, bem como a capacitação dos profissionais que devem estar à frente do ministrar deste conteúdo que não só prepara o estudante no que tange ao conhecimento de uma cultura que é força motriz da constituição de seu estado nacional, mas também o capacita no que diz respeito ao trato da alteridade, da pessoa humana que pressupõe respeito. Detectar, no entanto, os limites que a implementação da lei enfrente é, a um só tempo, pôr-se a caminho das possibilidades de superação dos mesmos.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JR, Durval Muniz de. *A invenção do Nordeste e outras a*rtes. 4ª ed. Recife: FJN; Ed. Massangana; São Paulo: Cortez, 2009

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003*. Disponível em: Acesso em: 5 set 2017 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm.

CONCEIÇÃO, M. T. da. *Interrogando discursos raciais em livros de História: entre Brasil e Moçambique – 1950/1995*. Tese (Doutorado em História). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo: 2005.

FERNANDES, Florestan. *O negro no mundo dos brancos*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1972.

JAEGER, Werner. *Paidéia: A formação do Homem Grego*. Tradução: Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei nº 10.639/03 como Fruto da Luta Anti-Racista do Movimento Negro. In: *BRASIL. Educação Anti-Racista: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

TV JORNAL. Últimas Notícias Uol. Disponível online em: http://tvjornal.ne10.uol.com.br/noticia/ultimas/2017/06/07/mae-denuncia-conteudo-racista-em-livro-utilizado-por-escola-do-recife-31211.php. Acesso: 07/08/2017.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

ENSINO DA CIDADANIA E INTERCULTURALIDADE LUSÓFONA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO MACIÇO DE BATURITE, CEARÁ, BRASIL.

Paulo Fungulane [3]

Helena Gunza [4]

Hermelindo Chico [5]

RESUMO

A interculturalidade, entendida como um projeto em construção de sociedade, na qual as pessoas se reconhecem a si mesmas e estabelecem o diálogo, valorizando as diferenças e os conflitos daí gerados, nutre-se de perspectivas interdisciplinares para compreender o fenômeno da diversidade cultural, apostando em mudanças na educação, em sua acepção mais ampla. O *"Ensino de Cidadania e Interculturalidade Lusófona no Maciço de Baturité"* almeja expor a culturas entendida como expressão simbólica, mas também como um vetor para o desenvolvimento e um direito à cidadania que visa a interação entre as mais variadas culturas dos países presentes na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, UNILAB, com a comunidade do Maciço. Sendo a UNILAB uma instituição de ensino e pesquisa, que reúne docentes e discentes de várias origens socioculturais e históricas - África, Ásia e Brasil, e tendo a universidade e estudantes como umas das preocupações a inclusão de jovens e maior acesso de educação encontramos aqui uma oportunidade de oferecer aos jovens estudantes das escolas públicas Municipais da região uma forma de conhecer, aprender e ampliar os seus conhecimentos sobre os espaços da Lusofonia, através da dança, musica, teatro e poesia Lusófono.

PALAVRAS-CHAVE: CIDADANIA; INTERCULTURALIDADE; LUSOFONIA, CULTURA.

[3] Estudante, 3 semestre de Bacharelado em Humanidades, Universidade da Integração Internacional Lusofonia Afro – Brasileira – UNILAB, pfungulane@gmail.com, Ceara – Brasil.

[4] Estudante, 6 semestre de Administração Publica, Universidade da Integração Internacional Lusofonia Afro – Brasileira – UNILAB, helenajs22@outlook.com, Ceara – Brasil.

[5] Estudante, 7 semestre de Administração Publica, Universidade da Integração Internacional Lusofonia Afro – Brasileira – UNILAB, hermelindo123@hotmail.com, Ceara - Brasil.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

INTRODUÇÃO

A diversidade cultural caracteriza a UNILAB, e é um fator a favor da missão de integração e convivência entre as pessoas. Pretende-se com este projeto uma interação de uma forma horizontal e sinérgica no que se refere a arte mais, concretamente a música, dança, poesia e teatro das diferentes culturas existentes na Unilab para um acesso de contato direto e construção de uma ampla cidadania com igualdade de direitos em todo Maciço de Baturité.

O projeto "Cidadania e Interculturalidade Lusófona no Maciço de Baturité, Ceará, Brasil" tem oferecido, desde2016, uma série de oficinas, atividades de demonstração cultural, entretenimento e palestras com caráter educativo de produção cultural, na perspectiva de expressar emoções e ideias através do um movimento intercultural, para os jovens estudantes da UNILAB e a comunidade de todo Maciço de Baturité. O objetivo desse movimento intercultural é promover a igualdade através da arte e propiciar a oportunidade de aprendizado de métodos e técnicas de todas as etapas de uma produção envolvendo a arte no seu todo, na qual a expressão artística dialoga com os processos educativos de conscientização e emancipação para construção de uma comunidade sem desigualdades, e livre de atitudes de preconceitos e discriminação.

A questão da diversidade cultural é um tema interessante principalmente em países que tiveram o mesmo processo histórico de colonização como os ocorridos na África, América Latina e Ásia, com o consequente fluxo numeroso de estudantes vindos das ex-colônias para o mesmo ambiente acadêmico. É neste contexto que surge o conceito de interculturalidade, usado para indicar um conjunto de propostas de convivência democrática entre diferentes culturas, buscando a integração entre elas sem anular sua diversidade, ao contrário, "fomentando o potencial criativo e vital resultante das relações entre diferentes agentes e seus respectivos contextos" (FLEURI, 2005).

Nas regiões mais carentes, como o Maciço de Baturité, as manifestações culturais acabam possibilitando processos de tomada de consciência para promover a igualdade social e propiciam também processos criativos de expressões autênticas e autônomas que dão voz e visibilidade a sujeitos marginalizados e descriminalizados.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

A INTERCULTURALIDADE, CIDADANIA LUSOFONA E A SOCIEDADE BRASILEIRA

A principal questão teórica deste trabalho é a interculturalidade. A interculturalidade, entendida como um projeto em construção constante de sociedade, na qual as pessoas se reconhecem a si mesmas e estabelecem o diálogo, valorizando as diferenças e os conflitos daí gerados, nutre-se de perspectivas interdisciplinares para compreender o fenômeno da diversidade cultural, apostando em mudanças na educação, em sua acepção mais ampla.

Segundo Fleure (apud ROMANE, sd), a interculturalidade refere-se a um complexo campo de debates entre as várias concepções e propostas que enfrentam a questão da relação entre processos identitários e socioculturais diferentes, focalizando especificamente a possibilidade de respeitar as diferenças e integrá-las em uma unidade que não as anule.

De acordo com Romane, o conceito de intercultura apresenta a complexibilidade que é tratar deste assunto. Segundo a autora, falar de etnia, raça, cor, género, entre outros, são temas que antes de tudo deve mudar o nosso modo de ver o mundo, eliminar nossos preconceitos, e compreender as diferenças e as identidades culturais de cada povo. Romane acrescenta que o interculturalismo pode ser interpretado a partir de várias terminologias, tais como multiculturalismo (entendido como um fato social), interculturalismo, e trasculturalismo, e que é identificado quando se trata da existência de diversas culturas, de diversos povos, religiões, politicas, costumes, tradições, etc.

Segundo Vieira (apud ROMANE), o conceito de formação intercultural "ainda está em construção". A intercultura busca harmonizar a convivência entre diferentes culturas, excluindo ou minimizando conflitos, na medida em que uma cultura tolere a outra. Vieira argumenta que o que pretende é desenvolver relacionamentos cooperativos entre as diferentes culturas em que sejam mantidas – e respeitadas as identidades culturais. Entretanto, o autor reconhece que os conflitos permanecem inclusive em nome da democracia, mas devem existir em uma condição de igualdade, onde as diferenças não se reflitam em atitudes de preconceito e descriminação.

Uma outra categoria de análise que também chama atenção no texto da Romane é do interculturalismo, que segundo a autora deve-se entender e reconhecer que no mundo onde vivemos existem diferentes identidades culturais, onde cada uma possui sua particularidade, sua especificidade, que devem ser respeitadas ao serem reconhecidas com diferentes, favorecendo dessa forma, a inter-relação, e a interacção entre os sujeitos e os vários grupos nas diferentes culturas.

Romane constata que a educação intercultural busca o diálogo entre as culturais e também acredita na possibilidade do aprendizado e bons processos pedagógicos que incluam a todas elas. A autora sugere que cabe a escola criar os meios necessários e suficiente para que possa realmente acontecer a inclusão da diversidade cultural. A escola encontra-se, segundo a autora, desafiada a abrir os caminhos para a diversidade.

O trabalho de Bartolomé (2002), ao que tudo indica, é o que apresenta a proposta do modelo de formação para a cidadania e que serve como ponto de partida para as investigações produzidas no campo da cidadania intercultural. A autora parte do princípio de que a educação intercultural deve ser compreendida como uma resposta à diversidade cultural existente, desde a opção pelo diálogo e pela troca recíproca de bens culturais. A teórica citada afirma que a compreensão de educação intercultural, na medida em que as discussões foram ganhando consistência, do mesmo modo, foram "radicalizando" os próprios princípios. Parte do pressuposto de que a educação pode contribuir para a transformação social, uma vez que se considere a realidade social e política a partir de uma intencionalidade marcada pela intervenção transformadora e que ganhe acento nos processos de aprendizagem. Assim, a educação intercultural foi se articulando com outras correntes educativas, para construir a base da formação de uma cidadania ativa, crítica e intercultural.

Algo que nos deparamos durante a nossa vivencia é a influencia de outras culturas na formação do individuo dentro da sociedade que o compõe, neste caso em especifico o como a sociedade brasileira vem assimilando a inclusão de novas culturas no sei da sua sociedade. Em seu livro "A Interpretação das Culturas" o antropólogo alemão Clifford Geertz (1973) afirma que a cultura é um sistema de significados construído pelo homem. Esse mesmo sistema permite orientar a existência humana.

Trata-se de um sistema de símbolos criados e aceites pelo mesmo indivíduo para uma melhor interação dentro da sociedade. Clifford define o símbolo como sendo um ato qualquer, objeto, acontecimento ou relação que representa um significado, ele defende ainda a cultura como sendo algo público. Geertz (1973, p. 24) vem dizer ainda que a "[…] cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível – isto é, descritos com densidade", é preciso perceber que a cultura não deve ser percebida como uma obrigação do indivíduo, mas como sendo um elemento fundamental para o bem estar do indivíduo dentro da sociedade. Um dos elementos e patrimônios que os países lusófonos têm em comum é a língua portuguesa, que é oficial nesses países.

ENSINO DA CULTURA LUSÓFONA NAS ESCOLAS PUBLICA DO MACIÇO DO BATURITÉ – CE.

O Maciço de Baturité é um conjunto de serras compostas pelos municípios de Pacoti, Palmácia, Guaramiranga, Mulungu, Aratuba, Capistrano, Itapiúna, Baturité, Aracoiaba, Acarape, Redenção,, Barreira e Ocara, ocupa uma área de 4.820 Km^2, fica localizado no sertão central cearense e é um dos principais pontos turísticos no estado pelas suas lindas e frias serras, que recebem um elevado número de pessoas que no período de inverno, vem se aventurar nas 375 curvas sinuosas que compõem as rodovias do Maciço. Também é conhecido por ter sido um dos seus Municípios, Redenção, a primeira cidade a libertar todos seus escravizados. Hoje em dia Redenção sedia a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, uma instituição de ensino superior pública e federal brasileira voltada para a aproximação com os países africanos de língua oficial portuguesa (PALOP) e Timor-Leste, em que o seu projeto político pedagógico é visa a integração internacional, algo que permite uma influência direta dessas culturas na sociedade do Maciço. O Maciço conta com mais de 40 escolas públicas em todos os seus municípios, e na sua grande maioria são beneficiárias dos projetos de extensão vindo da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

A Educação não formal, conhecida também como educação fora dos espaços escolares, tem como objetivo fundamental permitir o ensino e aprendizagem de forma pouco explorada pela educação formal. Considerada uma forma de ensino, se dá na sua grande parte em espaços ou locais não convencionais de educação, considerada também por alguns autores como intencional. Em uma época em que a educação formal é o principal meio de ensino, aceite e recomendado, a educação não formal se encontra sucateado pois muitas vezes não é considerada como sendo uma educação eficiente, mas a falta deste tipo de ensino no indivíduo formado nas escolas afasta-o dos seus direitos e aumenta a desigualdade social, algo que Libâneo (2012, p.133) defende afirmando que "[…] A educação deve ser entendida como um fator de realização da cidadania, com padrões de qualidade da oferta e do produto, na luta contra a superação das desigualdades sociais e da exclusão social". A educação se encontra em constate mudança com o desenvolvimento tecnológico que de uma forma ou de outra acaba eliminado ou dando mais importância a uma forma de ensino, comparativamente às outras, algo que está sendo esquecido por algumas escolas ou governos. Libâneo (2012, p.63) afirma ainda que "[…] A escola de hoje precisa não apenas conviver com outras modalidades de educação não formal, informal e profissional, mas também articular-se e integrar-se a elas, a fim de formar cidadãos mais preparados e qualificados para um novo tempo".

Como se sabe, em África as grandes fontes de transmissão de conhecimento são a tradição cultural oral e as fontes orais. De modo particular, as sociedades da África meridional são predominantemente de tradição cultural oral. Em Moçambique, assim como em outros países da região, tais fontes constituem o principal instrumento de comunicação e de pesquisa. A escrita é ainda um privilégio dos grandes centros urbanos, o que não quer dizer que as cidades estejam isentas da tradição oral. Nestes países, a tradição oral constitui o veículo que permite a transmissão de conhecimentos de geração para geração. Amadou Hampâté Bá (1997; 1980), afirma que quando falamos de tradição oral em relação à história africana, referimo-nos à transmissão do conhecimento e/ou saber via oralidade, e nenhuma tentativa de penetrar na história e no espírito dos povos africanos terá validade se não (a menos que) se apoiar nessa herança

de conhecimentos de toda espécie, pacientemente transmitidos de boca a ouvido, de mestre ao discípulo.

A Cultura Lusófona é uma cultural na sua totalidade baseada na tradição oral que é a transmissão de conhecimento de uma geração para outra atrás da oralidade, muitas das vezes esse conhecimento é transmitido através de contos, observação, imitação, ou ainda a repetição, considerado muitas vezes como uma das formas mais eficientes de transmissão de conhecimento. Esse mecanismo é o mesmo usado para o ensino da cultura nas escolas no Maciço, em que juntos com os estudantes através de contos, dramatização, personalização, ritmos dos poemas, dança e gastronomia, passamos a esses estudantes aquilo que é a nossa cultura como um ser lusófono, aquilo que nos torna afins e diferentes. Pois, para conhecer a história de um povo não precisamos apenas da letra ou da escrita, mais sim, também da palavra. A tradição oral é o principal elemento de preservação de histórias, de garantir que essas histórias sejam conhecidas pelas gerações futuras. Então é preciso que preparemos os nosso estudantes, irmãos e filho a serem os canalizadores dessas histórias, pois uma criança facilmente percebe, guarda e espalha os conhecimentos adquiridos.

Muita das vezes quando se fala nos povos afro-brasileiros, a preservação da tradição oral deve ser vista como uma forma de ligação com sua ancestralidade, tendo em vista um país como o Brasil, onde mais de 50% da população é composta por negros. O reconhecimento de origens ancestrais, como um povo com riquezas culturais, é necessário, é também uma forma de resistência e sobrevivência. Esse resgate talvez seja o grande segredo para preservação e conhecimento da memória dos povos. Quando conhecemos a história de nossos ancestrais conseguimos sentir orgulho de nossa trajetória, orgulho de todas as lutas que traçamos para chegarmos aqui e, com esse orgulho e conhecimento nos tornamos agentes da memória, nos tornamos responsáveis por não deixar que esse conhecimento morra, somos responsáveis por transmiti-lo e mantê-lo vivo.

Fato este que é um elemento essencial para a formação da identidade do individuo. Tendo como base esse processo da preservação da identidade e memória do povo descendente de africanos que moram aqui no Brasil, essas memórias foram preservadas através da oralidade, pesquisa de muitos antropólogos que ao iniciarem seus

trabalhos tiveram um envolvimento tão profundo, e muitos participaram de seus ritos, conhecendo a fundo essas comunidades. Hoje ainda tem se lutado para a inserção destes dados nos currículos escolares. Algo que hoje em dia é possível com a aprovação da lei nº 10.639/03, que veio para ser um instrumento de inclusão do ensino intercultural, multicultural e racial, nas propostas pedagógicas e nos currículos escolares, com objetivo principal de tornar a sociedade brasileira mais justa, igualitária e comprometida com a disseminação das suas raízes culturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola é vista como um local onde o individuo é moldado e é formado para encarar o mundo. A escola é a porta de entrada do homem certo para a sociedade globalizada e aceitável. Muitas das vezes a maneira como este indivíduo é preparada criar um estereótipo de indivíduo aceitável dentro da sociedade, faz-se necessário que a escola seja um formador de um indivíduo integro e consciente das suas obrigações, deveres e a sua própria historia. Já diziam um velho ditado que é de pequeno que se torce o pepino, que trocando em quinhentas defende antes de mais nada que deve se incutir na criança valores para que este seja um instrumento para espalhar esses mesmos valores. Quando se fala da cultura lusófona a criança torna-se um elemento muito importante na transmissão desse conhecimento e a escola deve-se preocupar em transmitir essas histórias, afinal é a história da própria criança. Algo que Munanga (2005, p. 18) defende ao afirmar que "[…] a identidade é para os indivíduos a fonte de sentido e experiência... É necessário que a escola resgate a identidade dos afro-brasileiros. Negar qualquer etnia, além de esconder uma parte da história, leva os indivíduos à sua negação".

É preciso pensar o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, indígena, Africana e Latino-americana como um elemento fundamental para mostrar a importância da diversidade cultural, do conhecimento de várias culturas para um melhor reconhecimento dos povos e das suas histórias, histórias de formação social e econômica do Brasil. Permite ainda demostrar a importância dos povos negros na formação da sociedade brasileira, permite ainda ser um instrumento de luta por uma

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

escola mais igualitária, um currículo valorizando mais a cultura do país e dos países que compõem a lusofonia, que é tão rica e bonita, e que pouco conhecemos.

O Ensino da cultura lusófona nas escolas pública torna-se necessária porque permite conhecer melhor sobre o negro na sociedade brasileira, valoriza mais sua história e sua cultura que está tão presente nesta sociedade e nas vidas de todos os Brasileiros.

REFERÊNCIAS

BÂ, Amadou Hampâté. A Tradição Viva. In: Ki-Zerbo. J. **História geral da África I**: metodologia e Pré-história. São Paulo: Ática/UNESCO, 1980, pp.181-218.
_____. "A educação tradicional na África". In: **Revista THOT,** n. 64, 1997.

BARTOLOMÉ, M. Educar para una ciudadanía intercultural. In: BARTOLOMÉ, M. (coord.). **Identidade y ciudadanía**. Um reto a la educación intercultural. Narcea: Barcelona, 2002. p. 131-161.

CEARÁ. Secretaria de Desenvolvimento Local e Regional. Maciço de Baturité. **Plano de Desenvolvimento Regional**. Fortaleza: SDLR, 2001.

FERRO, Marc. A Manipulação da História no Ensino e nos Meios de Comunicação. São Paulo: IBRASA, 1983.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das Culturas**. Zahar. Rio de Janeiro, 1973.

LIBÂNEO, José Carlos; Oliveira, João Ferreira de; Thoschi, Mirza Seabra. **Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MUNANGA, K. **Superando o racismo na escola.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Brasília, 2005.
PALERMO, Miguel & DUPEY, Ana. Arte Popular Africana. Buenos Aires: Centro Editor da América Latina S.A., 1977.

ROCHA-TRINDADE, M. B. Interculturalismo e cidadania em espaços lusófonos. Curso de Verão sobre **"Cidadania e Intecuturalidade em Espaços Lusófonos",** Arrábida 1996, Centro de Estudo das Migrações e das Relações Interculturais da Univ. Aberta, Europa-América, Mem Martins, 1998.

ROMANE, Fleure. **Por que debater sobre intercultarilade é importante para a educação?** Mimeo.

ROMERO, Carlos Giménez. "Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad. Propuesta de clarificación y apuntes educativos**". Educación y Futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas,** nº 8. Editorial CES - Don Bosco – EDEBË. Abril 2003, pp. 9-26.

_____. **Guía sobre Interculturalidad**. Segunda parte. El enfoque intercultural en las políticas públicas para el desarrollo humano sostenible. Colección Cuadernos Q´anil, número 2. Proyecto de "Interculturalidad, políticas públicas y desarrollo humano sostenible". PNUD – Guatemala /97/015. Guatemala. 219 p.

TAYLOR, Ch. **El multiculturalismo y "la política del reconocimiento**". Fondo de Cultura Económica. México, 1993.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

AS REPERCUSSÕES DA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DO PADRÃO DE SAÚDE-DOENÇA DA POPULAÇÃO NEGRA NA SAÚDE PÚBLICA BRASILEIRA

Luysa Gabrielly de Araujo Morais[6]

Regina Morais da Silva Araujo [7]

RESUMO

Escravizados, humilhados e transportados sem as mínimas condições de higiene, assim era a vida de parcela da população africana que era enviada às terras brasileiras. Diariamente dezenas de navios negreiros aportavam trazendo consigo negros escravizados. Sem as mínimas condições humanas, muitos deles já chegavam doentes e outros, devido uma baixa no sistema imune, acabavam por adquirir posteriormente patologias que lhe seriam fatais. Em meio às necessidades de manter um contingente de negros aptos ao trabalho, à necessidade de sobrevivência da própria população e o sentimento de solidariedade que permeava as relações dentro da senzala, foi se formando o padrão de saúde-doença da população negra, tendo como protagonistas as rezadeiras e benzedeiras, os barbeiros e, em poucos casos, os médicos. Essa construção inicial do padrão de saúde-doença tem repercussão no atual panorama da saúde negra, de modo que uma análise histórica é fundamental para compreender problemas de saúde pública como o distanciamento dessa parcela populacional dos serviços de saúde, em especial das Unidades Básicas, a falta de adesão à tratamentos médicos, a violência obstétrica e o racismo institucional que permeia as relações dentro da saúde pública brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: SAÚDE; POPULAÇÃO NEGRA; ESCRAVIDÃO; SAÚDE PÚBLICA

[6] Graduanda em Medicina pelas Faculdades Integradas de Patos-FIP, luysaaa@gmail.com, Patos, Paraíba, Brasil.

[7] Pós-Graduada em Serviço Social e Humanização pela Faculdade de Juazeiro do Norte-FJN, reginamoraisaraujo@hotmail.com, Juazeiro do Norte, Ceará, Brasil.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

INTRODUÇÃO

Não é possível pensar o Brasil sem considerar o aspecto multirracial que é característica presente na estrutura populacional do pais, essa diversidade de raças tem como uma de suas motivações a diversidade de indivíduos que habitaram as terras brasileiras durante o período de colonização, dentre eles, africanos, portugueses, italianos e os verdadeiramente brasileiros, que são a parcela formada por indígenas que já habitava a região quando os demais chegaram.

Diariamente, dezenas de navios negreiros aportavam no Brasil, principalmente em Salvador e no Pernambuco, na época, as regiões mais propícias para o desenvolvimento do comércio negreiro. As condições de higiene dentro desses navios eram escassas, boa parte dos escravos transportados acabavam falecendo durante o próprio percurso, Portugal-Brasil ou África-Brasil, e outros acabavam por desenvolver quadros clínico patológicos que posteriormente poderiam resultar tanto em morte para o indivíduo quanto em transmissão de mazelas para os demais escravos, dando origem aos Surtos patológicos nas senzalas.

É importante destacar que o período escravocrata foi o primeiro período da saúde da população autodeterminada como negra em solo nacional, sendo seu estudo de suma importância para o desenvolvimento de qualquer teoria acerca do padrão de saúde-doença dessa população, afinal, o período e toda a construção histórica desse panorama de saúde repercute de forma negativa no atual cenário da saúde pública do pais.

Nesse sentido, o presente trabalho toma destaque por analisar essa construção histórica demonstrando as bases do padrão de saúde-doença da população autodeterminada como negra e, analisando os impactos dessa construção e as suas consequências em cenário nacional.

BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O TERMO RAÇA

O Ser Humano é um ser simbólico, ele procura classificar e distinguir as coisas, sejam elas objetos ou pessoas. As classificações são variáveis: idade, sexo, gênero, classe social, estado civil, nacionalidade e, uma das mais antigas, a classificação

por raça. Borges (2002, p. 44) traz o conceito de raça em duas visões: uma sociológica, em que seria um grupo de mesma origem e com características mentais e físicas semelhantes, e uma biológica, em que os genes dos indivíduos seriam semelhantes, ou seja, no genótipo dos pertencentes a determinada raça existiriam singularidades em comum que fossem capaz de fazer-lhes semelhantes e distingui-los dos membros de outras raças.

Os conceitos de raça acabaram por servir de embasamento para o surgimento das teorias racistas, principalmente no século XVIII, que seriam as teorias usadas para explicar a diferenciação dos indivíduos por critérios raciais, bem como para justificar a posição socialmente ocupada pelos membros dessas raças. Lineu, um dos teóricos raciais mais conhecidos, divide espécie humana em homem europeu: engenhoso, branco, racional, ético, forte e governado pelas leis; homem americano: satisfeito com sua condição, governado pelos costumes, pardo e livre; homem asiático: amarelo, governado pela opinião e melancólico; e o homem africano: manhoso, negro, governado pelos Senhores, preguiçoso, porém apto ao trabalho pesado. (BORGES,2002, p. 45)

Outros teóricos racistas como Bernier, Gobineau, Chamberlain e Darwin também contribuíram com suas teorias e classificação da espécie humana, valendo o destaque a Darwin, com a teoria do Darwinismo Social, que se baseia na ideologia de culturas e sociedades inferiores a outras, em que o "mais apto" ou o "mais adaptável" deve sobreviver e se sobressair em comparação aos outros. O Darwinismo social é debatido até hoje e é considerado um dos marcos teóricos da teoria Eugenista.

A teoria Eugenista é, de modo simplificado, a teoria baseada na existência de uma raça superior branca destinada ao poder e à ascensão tanto econômica quanto social, enquanto as demais raças seriam destinadas geneticamente á servir. Não era possível falar em ascensão de classes, uma vez que a divisão era baseada em critérios genético-biológicos. Essa teoria também acredita que a miscigenação é um processo degradante e destruidor que levaria a degeneração da população, os teóricos acreditavam que a relação entre indivíduos de diferentes raças faria com que as características inferiores passassem a ser predominantes na população, reduzindo-os ao que alguns chamavam de "rebanho humano". Sendo assim, para os adeptos dessa teoria uma sociedade destinada ao progresso é uma sociedade de população, ideias e cultura

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

predominantemente branca, quando "mais branca" a sociedade, maior a chance de progresso, quanto "mais miscigenada", maior a probabilidade de degeneração. (PETEAN, 2013). A teoria eugenista é considerada um marco teórico do nazismo.

É importante destacar que as teorias racistas serviam de embasamento teórico para a dominação social que era exercida na época. Em sua maioria as teorias são de origem europeia, sendo, portanto, criadas em um contexto de expansão marítima colonizadora para os demais locais do globo terrestre, estamos diante de um período de expansionismo e dominação. Por tanto, as teorias racistas foram usadas como justificativa para a suposta superioridade da população europeia e para a sua suposta predestinação genética e religiosa para a dominação das demais civilizações, em destaque, a africana, maioria negra, a asiática e a indígena, todos eles, de acordo com os critérios de classificação por raça, seriam teoricamente inferiores e destinados a servir aos interesses da raça dominante e predestinada ao poder, a raça branca, ou, mais especificamente, os europeus.

Com o advento dos avanços na área de estudos genéticos e sociais, foi possível superar a maioria das teorias racista, comprovando que aspectos genético-biológicos podem determinar relativas características individuais, mas que não podem servir de embasamento para separação ou classificação de pessoas, nem como fundamento para determinação da posição social ocupada pelo indivíduo.

As teorias racistas, em destaque o darwinismo social, em conjunto com o evolucionismo, determinismo geográfico, positivismo e iluminismo deixaram marcas profundas na estrutura social global, algumas, presentes até hoje. A marca com maior perpetuação na sociedade atual é notadamente o racismo. (SANTOS, 2002)

O termo racismo para Tzvetan Todorov (1993, p.107) pode ser considerado sob duas vertentes, na primeira, o termo designaria uma ideologia de superioridade de determinada raça sobre outra e na segunda ele designa um comportamento de ódio e/ou desprezo para com outra pessoa por critérios de raça. O racismo como ideologia é denominado por alguns autores como racialismo, que seria a ideologia da determinação biológica das qualidades morais, psicológicas e intelectuais dos indivíduos (GUIMARÃES, 2002,p.51).

O racismo pode se manifestar de diversas formas, tanto diretas quanto indiretas, valendo o destaque para o racismo institucional que é aquele realizado pela própria estrutura das instituições, com destaque, o Estado. Carvalho (2005) considera que o Estado compactua historicamente com o contexto de racismo institucional e que uma das maneiras que isso se configura é através do uso de políticas iguais para contextos populacionais diferentes, para o autor a implementação de políticas universalistas que não englobem as divergências entre os indivíduos, principalmente aquelas que surgem devido a segregação racial, são políticas de perpetuação do racismo institucional. As políticas em saúde, são um exemplo de políticas com presença considerável de racismo institucional.

A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA

O Brasil colônia é tipicamente um exemplo de sociedade racista. Vivíamos um cenário de dominação pela coroa portuguesa que, adotando as teorias racistas em ascensão na Europa, acreditava na sua predestinação e superioridade quanto às raças não consideradas brancas. Essa ideologia advinda da Europa através de Portugal serviu de embasamento para a perpetuação do sistema escravista no Brasil, uma vez que os Senhores de engenho, por serem brancos, consideravam-se como superiores às demais raças, com destaque os negros e os indígenas que serviram de mão-de-obra para suas fazendas.

Nesse sentido, os negros escravos não eram considerados seres humanos dotados de sentimentos e de um sistema biológico passível de adoecimento, os negros escravos, maioria dos que habitavam o Brasil, eram considerados como mercadoria e, consequentemente, sua morte seria prejuízo para os donos das fazendas. É provável que a partir desses dados uma interpretação superficial conclua que os senhores de fazenda proporcionavam acesso à saúde (médicos, medicamentos e qualidade de vida) visando não ter prejuízos e lucrar cada vez mais com o trabalho dos escravos. Infelizmente, essa é uma interpretação errada. (BARBOSA, 2013)

Inicialmente o tráfico negreiro era uma atividade lucrativa, tanto para os que realizavam quanto para os que compravam. Existia um verdadeiro “exército de reserva”

pronto para substituir por um valor acessível qualquer déficit na quantidade de escravos trabalhando. Essa facilidade de substituição ocasionou um abandono da saúde da população negra por parte dos "seus senhores" ficando, esta, a cargo de benzedeiras e rezadeiras, em sua maioria escravas, que usavam ervas medicinais, chás e banhos curativos na tentativa de curar patologias.

Devido sua necessidade de um maior mercado consumidor para seus produtos, além de um aumento das missões humanitárias, a Inglaterra aprova em 1845 a lei Bill Aberdeen, que concedia permissão à navios ingleses de aprisionar navios negreiros que tentassem aportar nas Américas (aqui incluso o Brasil). A aprovação dessa lei e, posteriormente, de outras como Lei Euzébio de Queiroz, Lei do Ventre Livre e a Lei dos Sexagenários, gerou o que alguns autores chamam de "o período de decadência do tráfico negreiro".

Com a diminuição do tráfico negreiro o valor de cada escravo subiu e os fazendeiros viram a necessidade de implementar medidas que melhorassem o que os Senhores consideravam como "vida útil" do escravo, para isso, começou-se a investir em Barbeiros (escravos ou homens livres que retiravam dentes, cortavam cabelo e aplicavam sanguessugas como tratamento para patologias) e, em raros casos, médicos propriamente ditos. Vale salientar que mesmo tendo acesso à medidas de saúde o negro continua a ser tratado como um objeto, o interesse na saúde negra era apenas relacionado com a perpetuação da mão-de-obra apta à produção (MARQUESE, 2006).

Com o advento da Lei Áurea, os negros, antes escravos, agora libertos, são entregues à um cenário de pobreza, miséria e abandono. Não há vagas de emprego para todos, não há condições sanitárias e nem local adequado para morar, tem-se início o processo de favelização e, com isso, o negro mais uma vez passa a ser estigmatizado como sujo, impuro e doente. Estamos diante de uma sociedade racista e segregacionista, que destinou a parcela de sua população às periferias, tanto no contexto urbano quanto no contexto de saúde pública.

A Revolta da Vacina é só um dos exemplos de como a saúde das populações mais pobres (majoritariamente negra) era/é tratada: questão de polícia e resolvida com violência. Os negros e/ou pobres tinham medo de fazer uso das vacinas porque não era

costume do governo e da sociedade geral cuidar da sua saúde. O atual cenário da saúde negra não se diferencia em todo do cenário histórico de que é decorrente.

O PANORAMA ATUAL DA SAÚDE NEGRA

As consequências da construção histórica do panorama de saúde negra mais marcantes no atual cenário de saúde pública é o distanciamento dessa parcela populacional dos serviços de saúde, em especial das Unidades Básicas, a falta de adesão à tratamentos médicos, a violência obstétrica e o racismo institucional que permeia as relações dentro da saúde pública brasileira. (MAIO E MONTEIRO, 2005)

Segundo o Sistema de Informações sobre Mortalidade do Ministério da Saúde (SIM/MS) em 2012 62,8% das mortes maternas foram de mulheres negras, é importante destacar que especialistas acreditam que essas mortes maternas são evitáveis caso a mulher receba acompanhamento e informação durante o pré-natal, ou seja, essa porcentagem é decorrente do distanciamento da mulher negra do atendimento médico e do sistema de saúde como um todo.

Ainda segundo o SIM/MS 65,9% das mulheres que relataram casos de violência obstétrica são mulheres negras, esse fato deve-se historicamente a construção da mulher negra como “apta a procriação”. Durante o período escravista algumas escravas eram consideradas como “melhores” para engravidar e aumentar o número de escravos pertencentes ao Senhor de engenho. O maior índice de violência obstétrica entre mulheres negras é decorrente desse “mito da negra parideira”.

As práticas de racismo institucional dentro do ambiente de saúde, principalmente hospitais e Unidades Básicas, é uma das principais motivações do abandono dos tratamentos por parte da população negra, fato este que resulta em uma maior mortalidade por causas evitáveis. Esse grupamento humano possui maior predominância de algumas doenças, a exemplo a anemia falciforme, que necessitam de um acompanhamento e tratamento eficaz para que não comprometam a qualidade de vida desses indivíduos, infelizmente, esse acompanhamento em vários casos não é possível uma vez que essa parcela populacional não se sente acolhida e nem respeitada no ambiente da saúde pública.

No sentido de evitar o panorama de racismo institucional e suas consequências, o Sistema único de Saúde adotou a Política Nacional de saúde integral da população negra (PNSIPN), política esta que visa atender as especificidades e demandas desse grupo de modo a não compactuar com um cenário de políticas universais e exclusivas dentro da atenção primária a saúde.

A PNSIPN sozinha não será capaz de modificar por completo o cenário historicamente construído de segregação e racismo que permeia o panorama de saúde da população negra, entretanto, segundo o Ministério da Saúde já foi possível notar, entre os anos de 2006 (ano de início da política) e o ano de 2014 diminuições consideráveis em indicadores como a mortalidade de crianças menores de um ano, a mortalidade por doenças infecciosas e parasitárias e um relativo aumento nas consultas adequadas de pré-natal.

CONCLUSÃO

Analises históricas são de suma importância para o melhor conhecimento de eventos atuais, o panorama de segregação vivenciado pela população negra no cenário da saúde do Brasil não foge dessa regra.

Sendo assim, foi possível depreender que a construção histórica desse padrão de saúde, desde o período escravocrata até os dias atuais evidenciou a necessidade da criação de políticas públicas específicas e eficazes na tentativa de incluir esse grupo nas práticas em saúde.

A PNSIPN por sí não é capaz de encerrar e banir o racismo institucional da saúde pública, essa política, vem no sentido de dar visibilidade e maior dimensão ao tema, fomentando debates e maiores estudos na área. E nesse ponto, ela tem se mostrado eficaz.

REFERÊNCIAS:

ALMEIDA FILHO. Naomar de. **O que é Saúde?** Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2011. 160 p. (Coleção Temas em Saúde)

BARBOSA, Keith. **Escravidão, Medicina e Doenças: investigando sociabilidades escravas nas plantations cafeeiras de Cantagalo, século XIX**. In XXVII Simpósio Nacional de História, 2013, Natal- RN, ANPUH Brasil, p.1 à 13.

BRASIL. **Ministério da Saúde.**

CARVALHO, J.J**. Inclusão étnica e racial no Brasil: a questão das cotas no Ensino Superior**. São Paulo: Attar Editorial, 2005.

D'ORSI, Eleonora et al . Desigualdades sociais e satisfação das mulheres com o atendimento ao parto no Brasil: estudo nacional de base hospitalar. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro. 30, supl. 1, p. S154-S168, 2014 .

FILHO, J.B.S.,"A questão do negro no curso de graduação em serviço social da universidade federal luminense". **Universidade Federal Fluminense. Niterói**, 2004.

LÓPEZ, L.C. The concept of institutional racism: applications within the healthcare field.
Interface - Comunic., Saude, Educ., v.16, n.40, p.121-34, jan./mar. 2012

MAIO, M. C.; MONTEIRO, S.: In times of racialization: the case of the 'health of the black population' in **Brazil. História, Ciências, Saúde** – Manguinhos, v. 12, n. 2, p. 419-46, May-Aug. 2005

MARQUESE, Rafael de Bivar. A dinâmica da escravidão no Brasil: resistência, tráfico negreiro e alforrias, séculos XVII a XIX.**Novos estud. - CEBRAP**, São Paulo , n. 74, p. 107-123, Mar. 2006 .

SLENES, Robert. **Na senzala uma flor: as esperanças e as recordações na formação da família escrava**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999, p.425 à 431

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

PRETAGOGIA: COSMOVISÃO A PARTIR DA ANCESTRALIDADE

Amanda Antero Batista da Silva [8]

Gianna Victória Duarte de Sousa

Thallison de Sousa Nobre

Miguel Ângelo Silva de Melo [9]

RESUMO

Pretagogia é um termo designado a uma visão e a uma prática teórico-metodológica que parte de referências filosóficas que percorrem as tradições africanas, construindo um estudo com base em diversos autores na busca por formular uma pedagogia que se atualiza nos princípios afro-brasileiros. Corresponde a valores de raiz africana, nos quais se pode discutir a ancestralidade, a tradição oral, o corpo enquanto símbolo espiritual que produz sabedoria, o vínculo com o território e a natureza, os mecanismos circulares que fundamentam a visão social. Tal compreensão, pensando na historicidade negra como parte da construção de uma cultura afro-brasileira, tem-se que os saberes e dizeres afros são pouco abordados nos contextos educacionais, elencado através de um olhar eurocentrado para a cultura africana, este aspecto reproduz uma visão folclorizada dos elementos e conhecimentos dos processos de representação de um povo. Diante desses apontamentos, pensar de maneira mais humana, é também compreender e valorizar estes elementos nesse contexto de modo a contribuir na construção de um fazer educacional plural. O presente trabalho objetiva compreender as contribuições do referencial teórico-metodológico afro para o processo educacional brasileiro no nível básico, através de uma pesquisa de cunho bibliográfico. Traz-se como resultados a importância da efetivação da lei 10.639/03 para a prática do ensino da história e cultura afro-brasileira atualmente, que se traduz em um sentido duplo, resgatando dessa forma a ancestralidade africana como propulsora de empoderamento.

PALAVRAS-CHAVE: ANCESTRALIDADE. EDUCAÇÃO. PRETAGOGIA.

[8] Estudantes de Psicologia do oitavo semestre, membrxs-pesquisadorxs da linha Ancestralidade do NECA-GE, UNILEÃO, amandaanterobs@gmail.com / giannaduuarte@hotmail.com / thallisonnobre@gmail.com, Ceará, Brasil.

[9] Professor da UNILEÃO, Doutor em Sociologia pela UFPE, Pesquisador da linha Ancestralidade do NECA-GE, miguelangelo@leaosampaio.edu.br, Ceará, Brasil.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

INTRODUÇÃO

Ações afirmativas para a população negra são de grande respaldo na atualidade, haja vista as relações étnico-raciais e de poder instauradas na realidade brasileira. A partir de reivindicações do Movimento Social Negro, em 2003, foi implantada a lei 10.639/03 que torna obrigatória a inserção nos currículos das escolas o ensino da história e da cultura afro-brasileira.

Até então, o recorte étnico na história da educação brasileira se valia pelo resgate ao período escravocrata no Brasil, em que a imagem do negro foi cultuada como um campo de simbologias e restrições. Tal fator deve-se a um ensino eurocentrado que visa a partir de uma perspectiva, fazer prevalecer as relações étnico-raciais numa relação desigual, ainda pautada no mito da democracia racial, no qual questões como preconceito são negadas, crendo-se num Brasil homogêneo, multicultural.

A questão da historicidade negra durante esse percurso histórico foi invisibilizada através de práticas racistas que interferem diretamente no olhar sobre os sujeitos dentro de diversas práticas, inclusive as educacionais, sendo um marcador a identidade negra como um processo complexo que está em construção no Brasil.

O documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana publicado em 2004, norteia as práticas voltadas para o reconhecimento de diferentes culturas e historicidades que constituem também o percurso da história do país, buscando a valorização destes no contexto do ensino (BRASIL, 2004).

Nesses termos, em 2008 outro acontecimento fortaleceu o movimento de inclusão da historicidade negra e indígena nos currículos escolares, a lei 11.645/08 torna obrigatório no ensino fundamental e médio o estudo destes assuntos nos estabelecimentos públicos e privados. Diante dessas transformações na educação brasileira nos últimos anos, surge indagações no campo teórico-metodológico afro e quais os impactos favorecidos por essas ações, em termos de educação básica.

Petit e Silva (2011) elucidam o conceito de Pretagogia que se designa a uma visão e a uma prática teórico-metodológica que parte de referências filosóficas que percorrem as tradições africanas, construindo um estudo com base em diversos autores

na busca por formular uma pedagogia que se atualiza nos princípios afro-brasileiros. Esse conceito alimenta-se de conhecimentos de matriz africana que reconhece as diferentes expressões afro numa cosmovisão que corresponde a valores de nesses termos, nos quais se pode discutir a ancestralidade, a tradição oral, entre outros valores.

Compreendendo a importância de se tecer discussões acerca da temática como uma forma de contribuir para a visibilidade dessas ações afirmativas no âmbito educacional, o presente estudo busca à luz deste conceito, compreender as contribuições deste referencial teórico-metodológico para esse novo modo de formação educacional, buscando também verificar o estado da arte em torno da inserção destes na educação básica.

O PORQUÊ DA PRETAGOGIA

Diante do modo como as relações inter-raciais interferem nas discussões e nas próprias práticas pedagógicas dentro do ambiente escolar, isto se comunica diretamente na internalização de fatores que tanto se associam para a edificação do racismo dentro dos sujeitos, quanto na invisibilização da cultura afro-brasileira nas instituições de ensino, colaborando na folclorização dos aspectos relacionados a construção da brasilidade a partir das influências africanas, na construção cultural e social do Brasil.

Tendo em vista o aspecto da desigualdade social e econômica, é sabido que a população negra é culturalmente subalternizada; assim, quando isso é associado ao racismo é possível para pessoa negra compreender sua dupla alienação: enquanto raça e enquanto membro de classe; dessa forma este sujeito vê-se obrigado a se colocar em frente ao branco de modo a diferenciar sua raça, e sua classe social; a dureza disso se configura tornando mais complexa a consciência e prática política do negro (IANNI, 1978).

Pretagogia corresponde a uma prática de ensino tendo como base valores de raiz africana, nos quais se pode discutir a ancestralidade, a tradição oral, o corpo enquanto símbolo espiritual que produz sabedoria, o vínculo com o território e a natureza, bem como os mecanismos circulares que fundamentam a visão social.

Nesse sentido, a pretagogia segundo Petit e Silva (2011) se configura a partir da cosmovisão africana diante da compreensão das especificidades dos sujeitos de afrodescendência, fazendo florescer um conceito, de modo a buscar base na filosofia africana. Esse sentido que se expõe a formulação teórica, norteia um processo de descolonização e de empoderamento, no qual se resulta a ampliação dos recursos didáticos e na apropriação de uma visão afro-brasileira.

Pensando na historicidade negra como parte da construção de uma cultura afro-brasileira, temos que os saberes e dizeres afro são pouco abordados nos contextos educacionais, elencado através de um olhar eurocentrado para a cultura africana; tal aspecto reproduz uma visão folclorizada dos elementos e conhecimentos dos processos de representação de um povo. Diante desses apontamentos, pensar de maneira mais humana, é também compreender e valorizar estes elementos, reverberando assim em uma evidencialidade da participação efetiva de negros e negras para o ensino.

Os aspectos que tangem a prática de ensino no contexto escolar, desconsideram na maioria das vezes a própria compreensão de arcabouço teórico negros. Partindo desse aspecto e do entendimento que o ato de ensinar envolve o saber e a escrita, e estes se comunicam diante da produção de conhecimento, Bokar (1957 *apud* KI-ZERBO; CARDAIRE, 2010, p. 167) considera que "a escrita é a fotografia do saber, mas não o saber em si. O saber é uma luz que existe no homem", tal compreensão associa os fatores individuais e coletivos, expondo o que está para além do que se encontra escrito. Com isso, é possível evidenciar a importância do trabalho pretagógico não apenas na didática, mas nos conceitos que são utilizados, ampliando o conhecimento acerca das questões e ensinamentos africanos, o que reverbera no desenvolvimento crítico de quem aprende.

POLÍTICAS NACIONAIS REFERENTES À PRÁTICA EDUCACIONAL NO BRASIL

Visto que, a desigualdade racial no Brasil se apresenta com disparidades extremas e atua em todas as áreas da vida, as políticas de educação existem com intuito de afirmar e reafirmar ações no que tange à demanda da população afrodescendente,

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

reconhecendo e valorizando a sua história, cultura e identidade como elementos de grande importância na construção do Brasil.

A privação de conhecimento do povo negro no Brasil possui um vasto histórico, desde meados de 1800 os povos escravizados no país não eram admitidos nas escolas públicas, não tinham o direito de receber educação, esta colocação era legitimada através de um decreto. O decreto de número 1.331 do ano de 1854 deliberou que os mesmos não podiam frequentar os espaços das escolas públicas, mais adiante no ano de 1878 eis que surge um novo decreto de nº 7.031-A que regulamentava que os povos negros podiam estudar apenas no período da noite, todavia algumas pessoas, órgãos e figuras de poder se organizavam estrategicamente para impedir este acesso dos adultos negros à educação escolar (BRASIL, 2004).

Dentre uma variedade de acontecimentos, os anos seguintes a partir de 1878, diante de muitas dificuldades, trouxeram muitas conquistas nesse sentido, que resvalam até hoje em nosso cotidiano. Através de uma perspectiva justa de garantia de direitos e igualdade entre os que habitam esse país, o Governo em sua Constituição Federal passa a estabelecer leis com relação à igualdade de direitos, garantia e valorização pública integral, onde inclui todos os habitantes do território nacional.

As colocações relativas à igualdade começam a ser introduzidas em todo o Brasil após decretos constitucionais, porém a execução e práxis destas encontra muitos obstáculos, dentre eles, práticas discriminatórias e preconceituosas partindo de uma precária conscientização que, muitas vezes, por incompreensão e falta de conhecimento sobre as raízes do país encontravam/encontram espaço na concepção dos brasileiros, eis que hoje este problema ainda não fora solucionado, tendo em vista que diariamente avançamos e retrocedemos no que tange à conquistas de direitos das chamadas "minorias" termo este, colocado erroneamente pois segundo estimativas, no ano de 2010 o senso apresentou 14.517.961 autodeclarados negros no Brasil o que quer dizer que esta população não é pequena. Algo que vale ressaltar neste trabalho é que esse número de quatorze milhões não faz jus à realidade pois sabemos que muitos descendentes de povos pretos não se reconhecem enquanto negros, isto se deve dentre outras influências, à falta de informação e valorização identitária já que a declaração de cor ou raça no

senso se dá de forma aberta e espontânea, e essa escolha de cor ou raça parte de diferentes motivações (PETRUCCELLI; SABOIA, 2012).

Mais fortemente no século XX, o Movimento Negro se expande e cria forças, com isso há um aumento na conquista de direitos relativos à população afrodescendente mais especificamente, no que tange à área educacional. Por meio de reivindicações e propostas surge a necessidade da organização e estruturação de diretrizes que direcionassem a construção de projetos que por sua vez valorizem a história e cultura dos africanos e afro-brasileiros em prol de uma educação a fim de melhorar as relações étnico-raciais (Brasil, 2007). Já no século XXI, começam a emergir grandes mudanças com relação ao papel do Estado em preocupar-se com as questões étnico-raciais, onde reconhecia-se as discrepâncias entre brancos e negros no Brasil, buscando eliminar as desigualdades e garantir os direitos dos mesmos.

Um grande avanço ocorreu no ano de 2003 onde é proposta uma alteração à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o governo Federal sancionou a Lei nº 10.639/03 onde instaura a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos povos africanos no currículo das escolas de ensino fundamental e médio, essa lei estabelece papel importante na inserção do povo negro como construtores verídicos da história e formação do país e da sociedade brasileira (BRASIL, 2004). Segundo o que consta nas Diretrizes Curriculares, este parecer trata-se de uma "(...) 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" (Brasil, 2007).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A relação entre escolarização e população negra desde a época imperial no Brasil se colocava como uma ameaça ao regime escravocrata, sendo a primeira uma ameaça ao regime. Pessoas negras eram vistas como contaminadores do "espaço social" através de sua cultura e religião na época, o que mais tarde se pôs nas escolas públicas como uma porta de acesso para à educação independentemente da cor, ainda que

considerassem o lugar de pessoas livres na época (FONSECA, 2001 apud PASSOS, 2010, p.107).

Atualmente, ainda que há mais de uma década da implementação da lei 10.639/03, muitos avanços têm de ser alcançados nesse aspecto. No decorrer da pesquisa pode-se perceber o avanço desses processos de implementação através de discussões no campo acadêmico.

Alves (2015), em sua tese desenvolveu reflexões em formação de professores voltados para o fortalecimento da lei que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, através do projeto Projovem Urbano desenvolvido em Fortaleza, voltando-se para a contribuição da didática afrocentrada como forma de contribuição à efetivação da referida lei.

Tal aspecto se coloca como de grande contribuição ao passo que percebe-se o desenvolver da prática nos campos da pedagogia, nesse sentido, cabe ressaltar o impacto trazido pela mesma, elencando que através desse tipo de formação "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. " (ALVES, 2015, p.36)

Ao encontrar referenciais afro nas produções de saberes pedagógicos, retoma-se uma proposta educativa que visa o conhecer através da ancestralidade, do corpo, bem como toma-se a cosmovisão como filosofia que estabelece relação dos sujeitos e realidades através da dança, corporeidade e movimento e tradição oral.

Acrescenta-se o trabalho de Gomes (2016) no que tange a identificação da implementação da lei 10.639/03 e 11.645/08 numa comunidade Quilombola que vai discorrer acerca da educação quilombola e os processos de ensino-aprendizagem nesse lugar, pautando-se na visão dos docentes e discentes na escola.

Diante disso, vale ressaltar a importância da divulgação desses trabalhos no meio acadêmico, que muito contribui para o olhar de efetividade de ações para o fortalecimento da obrigatoriedade do ensino da história e cultura afrobrasileira. Muitos trabalhos foram sistematizados, e estes tiveram como sentido maior a busca pela diminuição da desigualdade e afirmação de direitos identitários através do resgate afrocentrado.

Como nos aponta Petit (2016) as pesquisas referenciadas na Pretagogia tem como fatores a busca pelo sujeito e sua história, busca por arcabouço afro para o desenvolvimento de atividades, aproximação com tradições orais entre outros, que favorecem o contato com a ancestralidade afro promovendo a superação de preconceitos históricos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ser negro em uma sociedade situada em meio a mercantilização das relações e dos processos culturais, que em grande maioria promovem a invisibilização da construção identitária dos sujeitos, é marcada pelo sofrimento e pela alienação, o que torna cada vez mais complicado a entrada do negro em alguns espaços e o próprio espaço de fala sobre si. Esse aspecto exibe que as marcas da colonização encontram-se ainda presentes no nosso país; tais marcas aparecem também no processo de ensino, e no modo como alguns conteúdos são trazidos/tratados no meio escolar.

Diante do padrão educacional que se tem no Brasil, evidencia-se a importância da introdução dos discursos da população negra para falar da própria população negra, algo que dispare em direção ao respeito e inclusão acentuada do sujeito negro no processo educacional. Visto isso, a pretagogia trazida durante toda a discussão do presente artigo, fomentou essa importância, de modo que buscou-se expor a partir de conceitos e reflexões no aspecto histórico, político e educacional a temática.

Assim sendo, a pretagogia no ambiente escolar -esse ambiente que muitas vezes tapa os olhos para o discurso, a compreensão, bem como o trabalho de autores negros a tratar de determinados assuntos históricos, e a forma que esses assuntos (e outros) são passados para os alunos -vai possibilitar e abranger o conhecimento real sobre temáticas, sobre fazeres, e sobre a cultura negra, de modo que faça-se uma educação que promova a descolonialidade do conhecimento.

Com isso, reconhece-se a importância de desenvolver trabalhos como este que não encerram-se em si, podendo servir de base para outras propostas que envolvam a pretagogia, tendo em vista o alcance dos objetivos propostos.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

REFERÊNCIA

ALVES, M. K. F. Resistência Negra no Círculo de Cultura Sociopoético: pretagogia e produção didática para a implementação da lei 10.639/03 no projovem urbano. *(Tese)*. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

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.

BRASIL, Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade: relações étnico-raciais e de gênero / organização FAFE – Fundação de Apoio à Faculdade de Educação (USP), equipe de elaboração Ulisses F. Araújo... [et al.]. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GOMES, A. S. Quilombo E Educação: Diálogos E Interlocuções Na Escola E Comunidade Quilombola Da Serra Do Evaristo Baturité/Ce. *Trabalho de Conclusão de Curso.* Universidade da Integração Internacional Da Lusofonia Afrobrasileira, Unilab, Redenção, 2016.

IANNI, O. *Escravidão e racismo.* São Paulo: Hucitec, 1978.

KI-ZERBO, Joseph. *História geral da África. Metodologia e pré-história da África. Introdução Geral.* 2ª ed. – rev. – Brasília: UNESCO, 2010.

PASSOS, J. C. Juventude Negra na Eja: os desafios de uma política pública. *(Tese)*. Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

PETIT, S. H. Práticas Pedagógicas para a Lei Nº 10.639/2003: A Criação de Nova Abordagem de Formação na Perspectiva das Africanidades. *Educ. Foco*, Juiz de Fora, set. / dez., v.21, n.3, p. 657-684, 2016.

PETIT, S.; SILVA, G. Pret@gogia: referencial teórico-metodológico para o ensino da História e Cultura Africana e dos Afrodescendentes. In: NUNES, C., CUNHA Jr H., SILVA, J. (orgs.) *Artefatos da Cultura Negra*. Fortaleza: UFC, 2011.

PETRUCCELLI, J. L.; SABOIA, A. L. (orgs) *Características Étnico-Raciais da População*: classificações e identidades. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, 2012.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

ENTRE HISTÓRIA, LITERATURA E SUBJETIVIDADE: A ESCRITURA DE JORGE AMADO EM CAPITÃES DA AREIA.

Cicero Weverton Nascimento da Silva[10]

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo explorar as possibilidades historiográficas entre os limites da História e Literatura. O romance de Jorge Amado, *Capitães da Areia*, publicado pela primeira vez em 1937, é a base para mediar o debate entre as disciplinas e a temática da criança de rua. Com isso, proponho nessa pesquisa iniciada a analise geral da narrativa de *Capitães da Areia*, com foco primeiramente na criança de rua, mas, também, levando em consideração as estruturas da modernidade em que o autor, tema, e o tempo da narrativa estão mergulhados. Assim, a literatura é tomada como interlocutora de subjetividades, relações sociais e interpessoais que marcam a experiência dessas crianças frente aos relatos oficiais de comunicação. Com isso, nessa etapa da pesquisa que trata da escrita do autor literário, a ênfase dar-se ao tempo, aspirações, inspirações e subjetividades para a narrativa em questão. Busca-se na crítica literária a relação entre forma, conteúdo e ideologia (EAGLETON, 2011), (SARTRE, 1989). Falando em História, a crítica aos referentes historiográficos proposta por CHARTIER (1999) e WHITE (2014) será abordada, buscando assim repensar e estreitar as relações entre História e Literatura, ficção e realidade, ao tempo que a Literatura torna-se não somente um objeto para História, mas uma forma de narrativa e estética que possa corroborar com o fazer historiográfico.

PALAVRAS-CHAVE: CRIANÇAS DE RUA. HISTÓRIA. LITERATURA. SUBJETIVIDADE.

[10] Graduando em Licenciatura Plena em História pela Universidade Regional do Cariri – URCA. Bolsista em Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência – PIBID – História – URCA. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em História e Subjetividade - GEPHS. Weverton.alt@gmail.com. Crato-CE.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

ENTRE HISTÓRIA E LITERATURA

A abordagem deste trabalho tem como objetivo enfatizar a literatura enquanto fonte e documento histórico, ou seja, realizar uma pesquisa sobre a temática especifica da obra a ser associada ao trabalho historiográfico, corroborando, assim, para uma possível representação do mundo vivido. Com isso, pensa-se a literatura enquanto ferramenta capaz de comunicar assuntos dos homens, das coisas e do mundo, sendo para a história e historiografia fato relevante. Ao tempo que uma obra ficcional aponta uma trama, cenário, tempo e espaço, essa somatória torna-se objeto real: o livro existe, o autor existiu, as ideias indiscutivelmente existiram e foram, sem muita problematização, motivadas por fatores externos a elas mesmas, externas à ficção e à pura imaginação de seu autor, ou seja, são baseadas em uma realidade próxima ou distante, seja no tempo, no espaço ou em ambos, são componentes da experiência vivida. Assim, para Kramer (2001, p. 158) "a literatura sugere formas alternativas de conhecer e descrever mundo e usa linguagem imaginativamente para representar as ambíguas e imbricantes categorias da vida, do pensamento, das palavras e da experiência." Com isso, seguindo essa linha de pensamento imaginativo pode existir na narrativa historiográfica, como sugere White, o historiador poético:

> Os Historiadores poderiam, assim, aventar a possibilidade de usar modos de representação impressionistas, expressionistas, surrealistas, e (talvez) até mesmo ativistas para dramatizar a importância de dados que descobriram, mas que, com excessiva frequência, se veem impedidos de considerar seriamente como evidência. Se os historiadores de nossa geração estivessem dispostos a participar ativamente na vida intelectual e artística geral de nosso tempo, o valor da história não precisaria ser defendido de maneira tímida e ambivalente, como acontece hoje. A ambiguidade metodológica da história oferece oportunidades de comentários criativos sobre o passado e o presente das quais nenhuma outra disciplina desfruta. (WHITE, apud KRAMER, 2001, p. 161).

Todavia, antes de chegarmos a este resultado de discussão, análise e proposta historiográfica possível, vale lembrar que esse debate pertinente à história cultural foi iniciado desde primeira metade do século XX (BURKE, 2005). Os pressupostos críticos

relevantes para esta nova abordagem foi caracterizada por críticos da literatura e filósofos da história. Sartre (1989) em *Que é Literatura?* Aponta indícios da notável tradição de visão marxista presente nas narrativas literárias, reflete sobre o engajamento do autor/obra e a luta necessária contra esta arte como apropriação da elite. Ainda na filosofia, o tema já havia sido tocando antes. Em fins do Século XIX, Nietzsche (2016) já escrevia sobre a construção literária do autor, seu papel na sociedade, a distância entre o autor e obra e até mesmo a distância ou proximidade de si mesmo. Mas é na modernidade que a discussão ganha força. Foucault (1996) em *A Ordem do Discurso* discorre sobre séries de discursos presentes na construção literária, na forma científica, aproxima e distância suas relações, aponta suas contradições. Problematiza a "função autor" e a relação entre obra e leitor. Falando em História, Peter Burke (2005, p.15-16) aponta para os anos 1930 como "A fase da História social da arte [...], em que os historiadores culturais concentravam-se na história dos clássicos, um "cânone" de obras primas da arte, literatura, filosofia, ciência e assim por diante." Mas é a partir dos anos 1960 à atualidade que o debate dispõe de maiores proporções e particularidades. A discussão chega ao campo da historiografia, da narrativa histórica. O historiador francês Roger Chartier (1989) e o americano Hayden White (2014) compartilham de uma mesma visão critica da História: Há uma crise dos referentes; uma escritura política/marxista dominante; um estruturalismo defasado, um discurso de metodologia científica para a história ultrapassada. Ambos propõem que mesmo falando a Historiografia de ter superado o positivismo, esta antiga raiz ainda se mostra forte.

Os dois teóricos da História também acreditam que há resistência à abordagem de novos temas, métodos de análises e narrativas históricas, em vez de, como se pensa em maioria, um esgotamento destes. Em outras palavras, a demanda do novo é maior que a oferta tradicional.

> Inventar um caminho que afaste, ao mesmo tempo, a ideia que a história não seria mais que uma produção de ficção dentre outras (e não é porque a história utiliza figuras e formas narrativas de ficção que não se define como um conhecimento, um saber, e daí a vinculação possível entre a história como um saber critico em uma dimensão cívica.), e, por outro lado, pensar que essa dimensão crítica de conhecimento não se pode estabelecer segundos modelos tradicionais de uma ciência positiva, que se pensava como a adequação do discurso ao real. (CHARTIER, 1999, P. 212).

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

Com isso, pensando a crise não de forma negativa e sim como objeto constituinte positivo para superação desta mesma crise, novas relações entre História e outras disciplinas torna-se possível. Tratando da literatura; a visão dicotômica entre História que representava o mais próximo do real em extremo a literatura que está mais próxima ao imaginário se estreita. A imaginação histórica pode estar presente em ambos. Difere-se a forma narrativa. Os objetivos são semelhantes.

> A distinção mais antiga entre ficção e História, na qual ficção é concebida como a representação do imaginável e a história como representação do verdadeiro, deve dar lugar ao reconhecimento de que só podemos conhecer o *real* comparado-o ou o equiparando-o ao imaginável. (WHITE, 2014, P.115).

Jorge Amado ao por crianças de rua como personagens principais do enredo de *Capitães da Areia* propôs, a partir do uso de certa linguagem e forma narrativa, chamar atenção deste problema social a seus leitores, deu às crianças vozes, corpos, sentimentos e sentidos. A historiografia brasileira toca no tema a partir dos anos 1990 a exemplo da pioneira pesquisa de Mary Del Priore, *História da criança no Brasil*, publicado pela primeira vez em 1991. Com isso, percebe-se que muitas vezes a produção artística dar visibilidade a determinados temas que só posteriormente entrarão numa certa ordem discursiva, no caso, a narrativa historiográfica. A preocupação com a criança de rua é semelhante em ambas às formas de escrita, contudo, quem tem o direito historicizante? Não me cabe responder. Esta pesquisa tem o intuito de assimilar a narrativa do romance ao fazer histórico.

A ESCRITURA DE JORGE AMADO EM CAPITÃES DA AREIA

Sobre a Literatura é importante analisar sem generalizar toda a arte, pois ela encontra-se subdivida em poesia e prosa e cada uma desta contém mais subdivisões de formas de escrita, linguagem, argumentação, de tropos discursivos (WHITE, 2014). Nesta pesquisa enfatiza-se o romance. Jorge Amado utiliza mais de uma escola literária para o enredo de *Capitães da Areia* (naturalista, realista, regionalista), Daí a ideia de o

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

autor estar situado na segunda fase do modernismo literário brasileiro. Dentre os limites dessas correntes, há de comum um esforço para representar a realidade tal como ela pula aos olhos. "Penso na maneira como a literatura ocidental teve de buscar apoio, durante séculos, no natural, no verossímil, na sinceridade, na ciência também – em suma, no discurso verdadeiro". (FOUCAULT, 1996, p.18.) Essa ideia de representar o real de forma crua a seu público alvo por meio da escrita literária, em sua melhor época no Brasil, foi ferramenta de subversão, muitas vezes acompanhada de revolta e sentimento de mudança para determinados assuntos políticos, econômicos, sociais e do cotidiano, que muitas vezes se apresentavam e ainda se apresentam hostis à determinada parte da população.

Jorge Amado encontra-se no meio deste cenário não só literário, mas político e social. A subjetividade de sua escrita trespassa o seu tempo histórico, suas aspirações políticas, postura social e engajamento artístico. Sendo assim, para compreender certa construção da narrativa do Romance *Capitães da Areia* será preciso incitar o diálogo "obra–autor". Esta problemática é alusiva ao discurso provocado por Foucault no que se refere à *função-autor*, em que o autor literário – desde o século XVII – tem o dever de dar conta ao contexto da obra, ser sujeito e objeto da própria criação.

> Na ordem do discurso literário, e a partir da mesma época, a função do autor não cessou de se reforçar: todas as narrativas, todos os poemas, todos os dramas ou comédias que se deixava circular na Idade Média no anonimato ao menos relativo, eis que, agora, se lhes pergunta (e exigem que respondam) de onde vêm, quem os escreveu; pede-se que o autor preste conta da unidade de texto posta sob seu nome; pede-se-lhe que revele, ou ao menos sustente, o sentido oculto que os atravessa; pede-se-lhe que os articule com sua vida pessoal e experiências vividas, com a história real que os viu nascer. O autor é aquele que dá à inquietante linguagem da ficção suas unidades, seus nós de coerência, sua inserção no real. (FOUCAULT, 1996, p. 27, 28).

Sabe-se que em maior parte de sua carreira, Jorge Amado - enquanto escritor e indivíduo - foi militante de causas socialistas, era de fato marxista. Durante a década de 1930 seus romances abarcavam fortemente a militância política. Acreditava em uma literatura de redenção, ferramenta de revolução, que podia criar sentimentos de revolta e consciência de classe.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

> Tendo se aproximado ainda muito jovem do Partido Comunista Brasileiro, aos vinte anos, Jorge Amado rapidamente ajustou os passos de sua incipiente e precoce carreira como escritor às demandas políticas e simbólicas mais substantivas dessa organização. E o resultado foi a elaboração de um projeto criativo bem sucedido que não apenas se valeu ao máximo do marxismo como chave de análise social como realizou com extrema eficácia uma espécie de tradução, através da qual transformou conceitos, valores e imagens da militância política em formas e repertórios literários. (ROSSI, 2012, p. 04)

Esses repertórios literários marxistas estão presentes em sua escritura na forma e conteúdo. Mas, quem vem primeiro? Para Sartre (1989, p. 22) "O estilo, decerto é que determina o valor da prosa". A crítica marxista literária tem concepção similar.

> Ao selecionar uma forma, portanto, o escritor descobre que sua escolha já está limitada ideologicamente. Ele pode combinar, e transmutar as formas disponíveis em uma tradição literária, mas essas formas, assim como suas permutações, carregam uma importância ideológica em si mesmas. As linguagens e as técnicas que um escritor tem a mão já estão saturadas de certos modos ideológicos de percepção, certas maneiras codificadas de interpretar a realidade; e o grau em que ele pode modificar ou recriar essas linguagens não depende apenas do seu gênio pessoal. Depende da "ideologia", em um determinado momento histórico, ser tal que essas linguagens devam e possam ser alteradas. (EAGLETON, 2011, P. 54.)

Se tratando de forma e estilo a obra de Jorge Amado pode ser tratado dentro desta concepção, a sua busca pelo conteúdo é feita de maneira particular. Não é novidade que o autor literário busca na realidade suas inspirações, todavia, o escritor baiano disponha de um método que beirava o fazer antropológico, sociológico; ia a campo, reunia relatos, acontecimentos do cotidiano, não criava personagens, estes se estabeleciam de acordo com os dados que reunia.

> É notável como o escritor baiano, reafirmando seu compromisso com o "real", busca forjar seu ato criador nos termos próprios do antropólogo que vai a campo. Mesmo estabelecendo residências no Rio de Janeiro a partir de 1930, Amado realizou uma serie de viagens por "cidadezinhas" do Nordeste teria encontrado um manancial de temas, ambientes e personagens para seus livros. (ROSSI, 2004. P.48)

O próprio autor ainda propõe sua falta de imaginação literária.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

> Para um sujeito como eu que não tem nenhuma imaginação, o romance tem que ser tirado da vida real. A ideia do romance aparece em mim vagamente, um dia. Uma frase, um tipo, qualquer coisa me lembra o romance. [...] aos poucos a coisa vai amadurecendo, um dia existe um plano. Começo então a recolher material, o plano vai se transformando à proporção que o material vai aparecendo. Quando já estou com as gavetas cheias de material e o cérebro cheio de personagens ainda em estado de gestação, organizo uma espécie de plano definitivo, [...] Os personagens é que dirigem o livro. (ROSSI, 2004, P. 48 – 49).

Contudo, este conteúdo não é aleatório, para seus romances ele ia à busca das contradições brasileiras e da modernidade; trabalhadores explorados, a marginalidade, os excluídos, negros, prostitutas, criminosos e as religiões afro-brasileiras permeavam seus enredos daquela Bahia de meados do século XX. Em *Capitães da Areia*, especificamente, a representação da realidade social de crianças de ruas é que é abordado a partir de um forte uso de militância política e estilo literário. Voltando a critica marxista: a somatória da forma e conteúdo é ideológica. (EAGLEATON, 2011, P. 50 - 54)

Desse modo a escritura de Jorge Amado baseia-se em uma forma imaginativa reflexo do real carregada de ideologia. Esses objetos constituintes imaginários foram buscados em certas realidades baianas daquela época, sem dúvidas quanto a isto. Mas, se tratado em análise dos tropos discursivos, a prosa de Jorge Amado em *Capitães da Areia* tem o objetivo de sensibilizar o leitor frente às adversidades da criança de rua. Sendo assim, sua narrativa vai do romance à tragédia, deixando para o último modo de enredo os principais momentos de clímax do romance.

> Nestas noites de chuva eles não podiam dormir. De quando em vez a luz de um relâmpago iluminava o trapiche, e então se viam as caras magras e sujas dos Capitães da Areia. Muitos deles eram tão crianças que temiam ainda dragões e monstros lendários. Se chegavam para junto dos mais velhos, que apenas sentiam frio e sono. Outros, os negros, ouviram no trovão a voz de Xangô. Para todos estas noites de chuvas eram terríveis. Mesmo para o Gato, que tinha uma mulher em cujo seio escondia a jovem cabeça, as noites de temporal eram noites más. Porque nestas noites homens que na cidade não têm onde reclinar sua cabeça amedrontada, que não têm senão uma cama de solteiro e querem esconder num seio de mulher o seu temor, pagavam para dormir com Dalva e pagavam bem. Assim o Gato ficava no trapiche, bancando jogos com seu baralho marcado, ajudado na roubalheira

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

> pelo Boa-Vida. Ficavam todos juntos, inquietos, mas sós todavia, sentindo que lhes faltava algo, não apenas uma cama quente num quarto coberto, mas também doces palavras de mãe ou de irmã que fizessem o temor desaparecer. Ficavam todos amontoados e alguns tiritavam de frio, sob as camisas e calças esmolambadas. (AMADO, Jorge, 2007, p. 88 - 89).

Esses modos de expressão postos no fragmento da obra acima são um dos elementos que mais caracteriza sua escritura, contudo, podem estes elementos o afastar de uma possível representação da realidade? A resposta é não. Fala-se aqui de representação imaginativa da realidade. É possível aproximar nesse sentidoos extremos entre história e literatura, como já foi dito por White (2014, p.14) "Se há um elemento do histórico em toda poesia, há um elemento da poesia em cada relato histórico do mundo.".

Nestes breves momentos, pode-se perceber que uma obra literária jamais se esgota em *si e per si*, a discussão é além-texto. Pensar história na literatura é buscar uma infinita gama de razões e emoções que extrapolam a vida do autor, o texto e o contexto. É, entre muitas outras coisas, uma busca por ações e reações quase que infinitas no campo da subjetividade e escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Em fim, para adentrar ainda na história da criança esta pesquisa buscará a história da criança na literatura, as formas de como a criança é vista desde pelo menos o século XVIII, podemos assim afirmar a criança como tema de uma narrativa, como ideia, e que esta ideia transmuta-se com o passar do tempo histórico das formas literárias, filosóficas, governamentais. Por exemplo, analise da transição do romantismo ao realismo, na primeira a criança é vista como tipo ideal de virtude e de ser, no segundo ela está já inserida socialmente no contexto histórico, a criança agora trabalha, marginaliza-se, sofre. Pode-se afirmar inclusive, como foi visto neste artigo, a liberdade do tema da infância na narrativa literária comparada à histórica. Sabe-se que a preocupação da historiografia brasileira sobre o tema da infância é de fins do século XX, e que esta preocupação pertence à somatória de demandas e novas perspectivas do próprio tempo histórico da história. Afirmando em um tempo em que a história já pode

se ver, como ressalta White (2014, p. 98) "mais em comum com seus equivalentes na literatura que com seus correspondentes na ciência.". Sendo assim, tratando-se de infância, a autoridade total de historicizar esse tema compete somente a história? Ou melhor, como podemos nós historiadores dar os devidos creditos a literatura? Ou ainda, como propõe Barros (2010. p, 20), "o que a história aprende com a literatura?".

Com isso, proponho nesta pesquisa a analise geral da narrativa de *Capitães da Areia*, com foco primeiramente na criança de rua, mas, sobretudo, levando em consideração as estruturas da modernidade em que o autor, tema, e o tempo da narrativa estão mergulhados. Buscarei ainda em ultimo momento confrontar a realidade da criança de rua a partir da representatividade na literatura, frente aos relatos sobre a mesma criança a partir dos registros oficiais; lei jurídica, processos crimes, códigos de postura, a imprensa e o senso comum da época sobre família. Sendo assim, nas duas formas de representação contrapostas, a narrativa literária e o discurso da lei, utilizam de forma imaginativa da realidade: o que a criança de rua pode vir a ser, mas não o que realmente é. Contudo, no discurso da lei a criança é silenciada, na literatura ela ganha voz.

REFERÊNCIAS

AMADO, Jorge. *Capitães da Areia*. 123ª Ed – Rio de Janeiro: Record, 2007.

BARROS, José D'Assunção. História e Literatura – Novas relações para os novos tempos. *Revista de artes e humanidades***,** N.6, mai-out, 2010.

BURKE, Peter. *O que é História Cultural?* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2005.

CHARTIER, Roger. *O Mundo como representação*. *Annales* (NOV-DEZ.1989, N°6, PP. 1505-1520).

CHARTIER, Roger. *Literatura e História***.** *Topoi,* Rio de Janeiro, n°1 pp. 197-216. 1999.

EAGLETON, Terry. *Marxismo e critica literária.* São Paulo: Editora UNESP, 2011.

FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso, Aula Inaugural no College de France, pronunciada em 2 de Dezembro de 1970*. 3ª Ed. Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 1996.

KRAMER, Lloyd S. Literatura Crítica e Imaginação Histórica: O desafio Literário de Hayden White e Dominik La Capra. In. Lynn Hunt. *A nova história cultural.* 2ª Ed. – São Paulo: Martin Fontes, 2001.

NIETZSCHE, Friedrich. *Genealogia da Moral***.** – 1ª Ed. Rio de Janeiro: BestBolso, 2016.

PRIORE, Mary Del. *História da Criança no Brasil* / Mary Del Priore – São Paulo: Contexto, 4ª Ed., 1996 – (coleção caminhos da História).

ROSSI, Luiz Gustavo Freitas. A militância política na obra de Jorge Amado. *Curso Jorge Amado: Ficção e Interpretação do Brasil.* http://www.jorgeamado.com.br/professores2/03.pdf. 2012.

ROSSI, Luiz Gustavo Freitas**.** *As Cores da Revolução: a literatura de Jorge Amado nos anos 30*/ Luiz Gustavo Freitas Rossi. - - Campinas, SP: [s.n.], 2004.

SARTRE, Jean-Paul. *Que é a Literatura?* Editora Ática S.A. – São Paulo, SP, 1989.

WHITE, Hayden. *Trópicos do Discurso, Ensaios sobre a Crítica da Cultura*. Ed. 1 reimpr. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

PROJETO DE EXTENSÃO HISTÓRIAS E CULTURAS DO NEGRO

Eder Jordan Paz Matias [11]
Maria Eduarda Freitas Silva [12]
Trindade Gomes Nanque [13]

RESUMO

O projeto "Histórias e Culturas do Negro" faz parte do conjunto de ações do Programa de extensão Áfricas do Joá, o qual tem como objetivo dar atendimento às crianças e formação aos jovens e adultos sobre as histórias e culturas africanas e afro-brasileiras, conforme dispõe a Lei 10.639/03 que integra a LDB, de forma a minimizar déficit educacional sobre história e cultura africana e assim, ampliar o debate sobre a diversidade étnica brasileira. Nesse sentido, as ações acontecem através de cursos oferecidos para Escolas Estaduais de Ensino Médio sobre o tema, discutindo com um público de jovens de 15 a 18 anos alguns elementos de suas raízes culturais e históricas, tendo em vista ser a escola, juntamente com outros espaços sociais, locais de reprodução de discriminação, o que contribui também na própria aprendizagem e evasão escolar. A apropriação desses conhecimentos pode contribuir para o fortalecimento de sua auto-estima e também se instrumentalizem na luta contra o racismo. As atividades são realizadas através de 8 (oito) encontros de 4 horas, com conteúdos específicos, incluindo a apresentação do projeto e o encontro final – culminância: Introdução aos estudos do Negro; Culturas de matrizes africanas na contemporaneidade; Ritmos e danças da África Ocidental; Literaturas dos PALOPs, Artesanato africano e Afro-brasileiro; visita aos Museus Senzala do Negro Liberto e Liberdade em Redenção e a UNILAB. Iniciado em agosto de 2015, o projeto vem buscando a instrumentalização dos jovens do Maciço do Baturité e dos alunos da UNILAB contra o racismo, indo ao encontro da proposta de uma cooperação sul-sul e a democratização do ensino de qualidade no interior do país, pois o projeto trabalha com os conceitos básicos que consolidam a política de ação afirmativa onde residem as diretrizes da Unilab e tem como locus de ação escolas do Maciço do Baturité.

PALAVRAS-CHAVE: HISTÓRIA. CULTURA. AFRICANIDADES. LEI 10.639/03.

[11] Estudante, Graduando em Humanidades, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, ederjordan1@hotmail.com, Redenção, Ceará e Brasil. PIBEAC.
[12] Estudante, Graduanda em Humanidades, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, dudinhafreitas2017@gmail.com, Ceará e Brasil.
[13] Estudante, Graduando em Letras Língua Portuguesa, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, trigomes6805945@gmail.com, Bissau e Guiné Bissau.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

INTRODUÇÃO

O projeto de extensão "Histórias e Culturas do Negro" advém da iniciativa de um grupo de estudantes oriundos de diferentes regiões do estado do Ceará ao ingressarem na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia AfroBrasileira (UNILAB)[14], os quais, a partir de suas experiências individuais no Ensino Médio, constataram um déficit educacional no que se refere às histórias e culturas africanas e afro-brasileiras. Dessa forma, pensou-se num projeto de extensão como um instrumento de enfrentamento à tal invisibilização, assim como à toda uma educação eurocêntrica ainda existente nas instituições educacionais do país (FIGUEIREDO, 2002).

O objetivo geral do projeto é dialogar com os jovens a valorizar suas bagagens culturais de matrizes africanas para ajudar, assim, em suas escolhas profissionais e perspectivas sociais. A escola como espaço de socialização é local de reprodução de estigmas e de fomento do racismo e do machismo. Esta invisibilidade nas instituições educacionais, especialmente no Ensino Médio, sobre a história da população negra fortalece os estereótipos e as caricaturas sócio-representativas que interferem na autoestima dos jovens, tendo a evasão escolar e a criminalização como alguns dos resultados desse contexto que excludente em relação às raízes culturais e históricas do Brasil.

É fundamental, portanto, fornecer instrumentos de combate ao racismo para que os jovens possam se defender desse tipo de ação discriminatória, fortalecendo sua autoestima a partir da compreensão do importante papel da população negra na construção da história do Brasil. Afinal, como destaca Pereira (2012, p.19):

> "A população, majoritariamente descendente de africanos, é incapaz de reconhecer uma de suas matrizes formadoras a não ser através de estereótipos – um continente exótico, primitivo, miserável, ignorante, violento – os três Ts (Tarzan, tribo e tambor), como ensina o professor Maria Nunes Pereira, do CEAA-Centro de Estudos Afro-asiáticos".

Sendo assim, através desta iniciativa buscamos contribuir com a eliminação do

[14] Além da participação de Paulo Henrique Ferreira, que depois se desvinculou do projeto, fazem parte este grupo desde então Eder Jordan Paz Matias, oriundo da periferia de Fortaleza e Maria Eduarda Freitas Silva, da cidade de Ocara, região do Maciço do Baturité. Posteriormente, também se integra ao grupo o estudante da Guiné-Bissau, Trindade Gomes Nanque e, atualmente, também conta-se com a colaboração de Estelany Silveira, da cidade de Aracoiaba, do mesmo Maciço do Baturité.

processo e marginalização que recai sobre esta parte da população, o que repercute também na minimização de aspectos como a evasão escolar e a criminalização.

OS CURSOS E SUAS ABORDAGENS TEMÁTICAS

Metodologicamente o projeto está estruturado em oito encontros realizados nas escolas de Ensino Médio, localizadas em diferentes regiões do estado, as quais são definidas a partir das referências e vivências das/dos integrantes do grupo em cada local. Nestas unidades de ensino, as ações ocorrem no contra turno, tendo em vista os horários de aulas dos jovens a quem se destina tal atividade de extensão. Além da apresentação do projeto, são realizados cursos, os quais estão divididos nas seguintes temáticas: Introdução aos Estudos do Negro; Literatura dos PALOPs e Afro-Brasileira; Cultura de Matrizes Africanas na Contemporaneidade, Danças e Ritmos da África Ocidental, Arte Africana (Yoruba e Bapende). Também faz parte do conjunto de ações uma visita à cidade de Redenção e à própria Universidade de Integração da Lusofonia Afrobrasileira – UNILAB, bem como uma atividade de culminância do projeto realizada nas escolas foco do trabalho de extensão.

Tais cursos são ministrados por Eder Jordan Paz Matias, bolsista Pibeac-Unilab e mais três estudantes da UNILAB na condição de colaboradores: Trindade G. Nanque, Maria Eduarda Freitas, Estelany Silveira Soares, além de colaboradores externos[15]. Didaticamente, os cursos se baseiam na proposta pedagógica da professora Azoilda Trindade Loretto, na qual os jovens são instigados a desconstruirem estereótipos sobre o continente africano e seus preconceitos quanto às histórias e culturas dos afro-brasileiros de maneira prazerosa. Cada curso segue as seguintes etapas: acolhimento, dinâmicas práticas, debate teórico e socialização. O conhecimento aprofundado do tema que dá seguimento a cada um dos cursos ajuda os jovens a obterem instrumentos e propriedade para se defenderem e argumentarem sobre o tema com outros civis (LORETTO, 2005).

No curso de Introdução aos Estudos do Negro a metodologia pode ser observada da seguinte forma: em um primeiro momento, perguntamos aos jovens qual a primeira

[15] Um destes colaboradores externos, por exemplo, foi o grupo de break-dance "É Nois Crew", que integra a cena do movimento de Hip-Hop de Fortaleza.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

ideia que vem na cabeça quando falamos de África, a partir das respostas vamos percebendo como esses alunos carregam uma carga enorme de estereótipos sobre o continente africano, podemos dizer que desses inúmeros estigmas os mais recorrentes são: fome, miséria, doenças, animais e florestas. Num segundo momento, expomos as músicas: "A carne", uma composição de Seu Jorge e cantada na voz da cantora Elza Soares, e "Negro Drama", do grupo Racionais MC`s. Essas músicas são usadas para que os jovens percebam que há na letra uma crítica social e denunciam todos aqueles que estruturam e mantém a sociedade desigual em que vivemos, vinculada ao racismo. A seguir, fazemos uma explicação sobre como a ciência no século XIX foi estruturante para construção do racismo e da manutenção de estereótipos sobre o continente africano. Junto a essa pequena introdução ao debate sobre o racismo científico, também abordamos os processos de independência de alguns países africanos como expressão de um movimento histórico que desconstruiu esses estereótipos sobre o continente. Como destaca Amauri Mendes Pereira (2012, p.17) "A história da África é parte indiscutível da história do mundo".

O curso Literatura dos PALOPs e Afro-brasileira, por sua vez, tem por objetivo apresentar e aproximar o público alvo do referido projeto aos escritos de autoras e autores que encontram-se fora dos padrões hegemônicos da Literatura Clássica[16] e, nesse sentido, e mostrar que o continente africano é também produtor de cultura literária e outros saberes que nos são ocultados em virtude dos processos de colonização a que fomos submetidos (NASCIMENTO, 2007). Através de oficinas práticas de leitura, as obras e suas autoras e autores são apresentados através de um relato biográfico, em uma conversa informal com os jovens distribuímos entre eles alguns livros de Carolina Maria de Jesus, Mia Couto, Manuel Casqueiro, Ondjaki, Paulina Chiziane, Chimamanda Ngozi Adichie. Por meio da leitura de pequenos fragmentos se promove a reflexão sobre a oralidade e o reconhecimento da identidade dos jovens nos contextos descritos nas obras.

Cultura de Matrizes Africanas na Contemporaneidade é o curso que possibilita aos jovens entenderem de forma prática, a partir da linguagem do Hip Hop, que essas

[16] Dentre as autoras dedicadas a esse debate, conferir: SILVEIRA, Regina da Costa da. COSTA, Rosilene Silva da. **Literatura, história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas.** Porto Alegre: Editora UniRitter, 2011

culturas são ferramentas de resistência de muitos jovens da periferia, especificamente da periferia de Fortaleza, tendo como expressão o próprio grupo de break-dance "É Nós Crew", o qual é constituído por jovens dessa localidade, responsáveis por ministrar o curso contando com a colaboração do bolsista e colaboradores do projeto, o que o diferencia. Esse curso é de extrema relevância, uma vez que possibilita aos alunos entenderem ou se identificarem com o processo de marginalização de expressões artísticas de jovens negros, tendo em vista que a maioria desses estudantes são negras e negros[17].

O curso ritmos e danças da África Ocidental é apresentado a partir do curso de balé da Escola do Balé Nacional da Guiné-Bissau, com nuances de danças de origem africana, principalmente dos países da África Ocidental e dança contemporânea. São explorados a diversidade rítmica e musical étnica da Guiné-Bissau, muito em virtude de o curso ser ministrado por um estudante oriundo da Guiné-Bissau, com ampla experiência em práticas rítmicas e musicais. O curso assume a perspectiva da valorização da dança como instrumento de descerramento cultural e construção identitária, na tentativa de africanizar a cena da arte e da cultura local, ressaltando os valores afro-brasileiros muitas vezes enevoados pela cultura ocidental dominante. O curso inicia com um aquecimento realizado pelo grupo dispostos de forma circular, seguido de um debate sobre dança, ritmo e música, essencialmente o uso e significação do tambor na cultura africana. Instrumentos são disponibilizados e os jovens são estimulados à "Tocar tambor" e na prática dos ritmos e danças africanas.

O curso Arte Africana baseia-se nas artes dos povos bapende e yorubá. Trabalhamos o significado das artes feitas em cajados no caso dos bapende, que é um símbolo de poder familiar e com relação aos yorubá, as máscaras gueledés, símbolo de uma sociedade secreta feminina. A discussão teórica do curso se dá a partir dos escritos de Zoe Strother (2008) e de Carise Iracy (1998). Procuramos apresentar durante o curso, como se dá a construção e a representação da arte e do artesanato para estes povos, através de uma exploração dos símbolos, detalhes e da simbologia religiosa desses artefatos, apresentados aos alunos através de fotos e ilustrações. Ao final do curso propõem-se aos alunos, a confecção de máscaras, para que seja possível que eles

[17] Utilização deste termo para definir tais estudantes toma em consideração a auto-declaração, quanto a identificação de suas características fenotípicas.

expressem suas formas de encarar a sociedade em que vivem e ainda representar em suas máscaras aqueles detalhes que mais lhes chamaram atenção nas máscaras que eles conheceram.

Em todos os cursos são realizados questionários simplificados, os quais são aplicados após término de cada curso, trazendo as seguintes questões: Dê uma sugestão; Faça uma crítica e; Faça um elogio. Destaca-se que os questionários utilizados no projeto são feitos de forma anônima. Outra forma de questionário que usamos e que pode servir para avaliação é o momento em que pedimos para responderem de forma manuscrita a seguinte pergunta: o que sabem sobre ou relacionado à África? O que sabem sobre o negro e relacionado ao negro? Esse ponto é de grande importância, porque a partir disso podemos fazer uma análise do aprendizado dos alunos, tendo em vista que essa mesma pergunta é refeita ao término do projeto. Dessa forma, essa análise pode nos proporcionar entendimento do déficit educacional sobre as histórias e culturas do negro, que fomentam os estereótipos e as falsas visões sobre o assunto.

O PROJETO E A REALIDADE ATUAL

O projeto vem acontecendo há dois anos nas Escolas Estaduais de Ensino Médio com o objetivo de dar atendimento e formação aos jovens sobre as histórias e culturas africanas e afro-brasileiras. No ano de 2015, de forma voluntária, tal ação foi realizada simultaneamente nas escolas de Ensino Médio Liceu de Messejana e Liceu Domingos Brasileiro na cidade de Fortaleza. Nesse período os encontros eram feitos no turno da manhã Liceu de Messejana e no turno da tarde no Liceu Domingos Brasileiro, sempre atendendo os alunos no contraturno das aulas.

Em 2016 foi realizada sua segunda edição. No primeiro semestre em Mulungu, na escola de Ensino Médio Milton Abreu Façanha e no segundo semestre, em Ocara, na escola de Ensino Médio Almir Pinto. Nesse segundo semestre, o projeto tem sua continuidade, dessa vez já contando com uma bolsa através do Programa de Bolsa de Extensão, Arte e Cultura (PIBEAC). Atualmente o projeto vem sendo desenvolvido no contraturno dos alunos da tarde da Escola Estadual João Alves Moreira na cidade de Aracoiaba, onde somam 18 alunos inscritos nas atividades já descritas.

Até o momento, as dificuldades surgidas para o andamento do projeto,

principalmente aquelas de ordem operacional, as quais expressam um caráter também político e ideológico mais amplo, vem sendo superadas justamente pela identificação e envolvimento não só dos integrantes do grupo de colaboradores, mas também de outros parceiros não vinculados diretamente à ação. Outro fator que tem contribuído para a viabilização dessa atividade tem sido o reconhecimento da relevância dessa temática por parte de alguns profissionais que atuam direta ou indiretamente nas unidades escolares nas quais as atividades vem sendo realizadas. Essa empatia não apenas tem feito "abrir os portões" das escolas para a discussão que ora se propõe, mas também a busca de forma direta por parte dessas instituições e seus profissionais pelo que o projeto pode oferecer nesse sentido.

Outro fator importante, dessa vez de ordem mais interna, se refere às mudanças na composição do grupo desde sua origem até a atualidade, o que se compreende pelo próprio andamento que alguns desses sujeitos vem dando às suas vidas profissionais e pessoais. Nesse sentido, o projeto de extensão Histórias e Culturas do Negro sua capacidade de se adaptar a tais reconfigurações e suas consequentes influências na condução das atividades.

ENFRETANDO ESTES E OUTROS DESAFIOS

Durante os dois anos de existência desse projeto foi possível observar que nas diferentes escolas há diferentes níveis do déficit educacional sobre as histórias e culturas do negro. Nas primeiras escolas, na cidade de Fortaleza, constatamos que, mesmo havendo esse déficit, os alunos conheciam um pouco mais sobre as histórias e culturas do negro, porém não é possível dizer que esses alunos não carregavam consigo os tão conhecidos estereótipos, mas que entendiam a importância da população negra na construção do país e entendiam que a história dessa população não se resumia a escravidão.

A partir do momento em que passamos a nos direcionar para a região do Maciço de Baturité conseguimos ver que esse déficit educacional era ainda mais visível, tendo em vista que muitos alunos desconheciam até mesmo, que África era um continente. Dessa forma, nos deparamos com alunos que entediam sim a importância de conhecer e

aprofundar esse conhecimento sobre as histórias e culturas do negro[18].

A realização desse projeto nas diferentes escolas fez com que percebêssemos que mesmo após 14 anos de criação da lei 10.639 ainda é visível um grande déficit sobre o ensino da história e cultura do negro, tendo em vista que o tema muitas vezes nem sequer é debatido na sala de aula e quando isso acontece muitos professores se restringem ao período escravista e isso faz com que os alunos associem a história da população negra apenas a esse período.

Mesmo acreditando que ainda há muita coisa a ser feita com intuito de combater esse déficit educacional, não podemos desconsiderar que a lei 10.639 é de extrema importância para que possamos romper com uma educação eurocêntrica que de certa forma exclui os alunos negros e consequentemente no combate ao racismo estrutural existente em nossa sociedade.

De maneira geral, os resultados observados mostram que os jovens participantes das atividades deste projeto vêm conseguindo identificar uma história que mostra os negros como criaturas passivas, o que os invisibiliza nos processos de lutas e resistências em relação à questão racial no Brasil e restante do mundo. Nesse sentido, também passam a perceber como esse racismo é difundido por vários meios, o que envolve desde a grande mídia até a produção científica.

Por ocasião dos debates desenvolvidos nas oficinas, nota-se uma significativa mudança nas falas dos jovens, as quais tendem a reduzir ou mesmo eliminar a carga de distorções e estereótipos sobre a história do negro, dando lugar a depoimentos mais substanciais sobre o assunto, reconhecendo o quanto é fundamental entender estas questões como arte do processo de combate ao racismo que muitos deles mesmos vivenciam no dia a dia. Portanto, o debate e a própria vivência da história e cultura do negro são as principais formas de abordagens usadas na execução dos cursos, de modo possibilitar a desconstrução dos preconceitos e estigmas sobre a experiência deste grupo social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[18] Sobre as questões em torno desse desconhecimento, conferir também: HOLANDA, (2009).

Após a finalização dos cursos, os jovens demonstram ter sentido certo impacto sobre como o racismo é estruturante, inclusive, na própria instituição escolar, na medida em que tais questões pouco ou nada são debatidas nas aulas, nem contempladas efetivamente nos livros didáticos. Compreende-se que este impacto ocorre em virtude de muitos jovens, antes do projeto, não terem ideia de como a escola pode também ser um canal de estruturação de uma sociedade racista. Os cursos, portanto, vem proporcionando essa percepção aos jovens, na medida em nos propomos a mostrar como foi construindo esse imaginário de naturalização do racismo na sociedade, mas também mostrando a riqueza cultural e histórica do continente africano, a importância dos negros na construção da sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FIGUEIREDO, Carlos. **Discursos históricos**. Editora leitura, 5 ed. Belo horizonte, 2002.

HOLANDA, Cristina Rodrigues (Org.). **Negros no Ceará**: história, memória e etnicidade. Fortaleza: Museu do Ceará, 2009

IRACY, Carise. Máscaras Africanas: Sociedades Secretas e Ancestrais. São Paulo: Madras Editora Ltda, 1998.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. O tempo dos povos africanos: suplemento didático da linha do tempo dos povos africanos. Ministério da Educação – MEC/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, 2007.

OLIVEIRA, Anderson José Machado. Histórias da África, Diáspora e Identidades Culturais no Brasil Escravista. In: Revista do Departamento de História do Colégio D. Pedro II. N° 06 – Março, 2006.

PEREIRA, Amauri Mendes. **África:** para abandonar estereótipos e distorções. Belo Horizonte: Nandyala, 2012.

SILVEIRA, Regina da Costa da. COSTA, Rosilene Silva da. **Literatura, história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas.** Porto Alegre: Editora UniRitter, 2011.

STROTHER, Zoe. Pende. Ed. by BOUTTIAUX, Anne-Marie. Milan: Continents Edition, 2008.

TRINDADE, Azoilda Loretto. **Fragmentos de um discurso sobre afetividade.** Saberes e fazeres, v.1: modos de ver / coordenação do projeto Ana Paula Brandão. - Rio de Janeiro, Fundação Roberto Marinho, 2006

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

A HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NO ÂMBITO EDUCACIONAL[19]

Rosália Felipe da Silva[20]

Felipe Fabricio Genuino Sampaio[21]

Reginaldo Ferreira Domingos[22]

RESUMO

Este trabalho objetiva analisar o processo de implementação e a abordagem da Lei 10.639/03 nas escolas públicas de Brejo Santo. Lei esta aprovada no ano de 2003 em que, outrora, obrigava incluir o ensino da história e das culturas da África, dos africanos e da afro-brasileiros, suas contribuições para as sociedades. Entretanto, com a Medida Provisória 746/2016 e, posteriormente, a Lei 13.415/2017 que substituiu e legitimou a MP 746/2016, deixou de ser imperativo o estudo da história e da cultura da população negra. Diante da conjuntura atual busca-se fazer um estudo acerca da implementação da lei em questão nas escolas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, na cidade de Brejo Santo – CE. Pretende-se neste trabalho, dar ênfase aos aspectos direcionados ao conhecimento teórico, técnico, didático e a prática do corpo técnico e docente das escolas em estudos. É necessário frisar que a pesquisa está em processo inicial e sob o apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). A investigação encontra-se em andamento na fase de estudos teóricos como processo de fundamentação e possíveis análises comparativas. Mas se pretende como caminhos investigativos pesquisa em campo, uso de questionário semiestruturado e/ou entrevistas. Parcialmente se conclui que ainda há, a partir das investigações iniciais, falhas no processo de implementação do que se pretende a Lei 10.639/2003, não obstante ainda não se sabe a que nível de não implementação se chegará com a sanção da Lei 13.415/2017. Destarte a pesquisa pretende angariar dados que possa obter respostas a nova conjuntura local no que concerne as questões aqui levantadas.

PALAVRAS-CHAVES: EDUCAÇÃO BÁSICA. IMPLEMENTAÇÃO. LEI 10.639/2003. LEI 13.415/2017

---

19 Este artigo é uma discussão inicial de uma pesquisa de Iniciação Científica (PIBIC) com o apoio da CNPq, no âmbito da Universidade Federal do Cariri (UFCA).

20 Estudante, graduação em L.I Ciências Naturais e Matemática, Universidade Federal do Cariri - UFCA, rosalia.felipe.bs@gmail.com, Brejo Santo, Ceará, Brasil.

21 Estudante, graduação em L.I Ciências Naturais e Matemática, Universidade Federal do Cariri - UFCA, felipefabricio555@gmail.com, Brejo Santo, Ceará, Brasil.

22 Professor Adjunto da Universidade Federal do Cariri (UFCA), Instituto de Formação de Educadores - IFE. Doutor em Educação (Universidade Federal do Ceará). reginaldo.domingos@ufca.edu.br. Brejo Santo, Ceará, Brasil.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

INTRODUÇÃO

O presente trabalho pretende analisar e discutir questões relacionadas à cerca da Lei 10.639 implementada no ano de 2003 em sua edição, onde afirma a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar da educação básica no Brasil. Percebe-se que esse tema é pouco demonstrado nas escolas, o que preocupa. Tendo em vista que é na escola onde exige todo cuidado e saber lhe dar com essas questões tão distintas e precisas na vida dos alunos e na convivência em sociedade como um todo.

É importante ressaltar os direitos e os deveres iguais a todos perante a lei, ideia essa conceituada na Constituição da República Federativa, em que reconhecer a dignidade universal, caráter humano e igualdade entre todos é fundamental na construção de uma sociedade democrática. Conforme a Constituição da República Federativa do Brasil, (BRASIL, 1988) onde diz que "todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade[...]".

Com a MP 746\2016, se constrói uma dificuldade ainda maior para a implementação dos estudos das culturas negras, da história afro-brasileira e da história dos negros, esta dificuldade é regida pelo fato da MP 746\2016 seguida pela lei 13.415\2017, em que se concluir que com as mudanças feitas, este ensino não se torna mais obrigatório dentro das escolas brasileiras e assim gera uma grande dificuldade de se trabalhar a temática.

Infelizmente o senário que está diante dos nossos olhos é que a sociedade de um modo geral se põe em posição contraria, não dando a devida importância as diversas culturas, etnias e costumes que querendo ou não carregamos dentro de nós brasileiros. Nessa perspectiva percebe-se a importância de impor medidas propícias no intuito de combater injustiças, trabalhar de forma interdisciplinar e pedagógica nas escolas, buscando métodos precisos para alcançar a eliminação de discriminações contra os negros e afrodescendentes, em suma, educar para viver bem.

Mesmo com a Lei 10.639/2003 onde diz respeito a obrigatoriedade do estudo da cultura africana e afro-brasileira no ambiente escolar, é nítido a necessidade de

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

elaborar mudanças não somente por parte do professor, mais de toda a escola, despertando-se um grande desafio em estabelecer meios concerne a discriminação e o racismo dos séculos passados, e que perpassa até os dias atuais.

No entanto, percebe-se a necessidade de trabalhar essa temática no ambiente escolar, pois sabe-se que é na escola o primeiro passo a ser dado com relação as gerações futuras, pois o papel fundamental dela é trabalhar e educar o futuro da nossa geração.

Nessa perspectiva, é importante salientar que a pesquisa proposta encontra-se em andamento, na busca de referenciais teóricos a certa do tema e que ajudem no caráter objetivo, porém com um propósito prévio a ser elucidado: Analisar e trabalhar os estudos e as práticas abordadas nas escolas de ensino infantil e fundamental na cidade de Brejo Santo acerca da inserção da Lei 10.639/03 e investigar como essa questão é vista na escola juntamente com professores, alunos e servidores do âmbito em questão.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Com a necessidade de se trabalhar e inserir o estudo da cultura africana e afro-brasileira nas escolas de Brejo Santo\ CE, buscou-se em referenciais teóricos opiniões acerca do tema e possíveis conclusões para esse projeto, fez-se análises de concepções de alguns autores estudados e escritos no corpo deste trabalho.

Dessa maneira, sendo o reconhecimento da história e cultura afro-brasileira bem como o campo da literatura de importância fundamental no desenvolvimento humano, cabe à escola promover acessos a diferentes fontes e perspectivas que agreguem tanto uma como a outra.

Acerca das diferenças, bem como aceitação equivalem um princípio recíproco para uma própria construção e aceitação de nós mesmos. Este é um processo de que na sua autoria, deve ser iniciado na escola, que por sua vez, é um espaço de total empenho e reconhecimento onde partirá a convivência em que haja respeito entre os indivíduos, em suma, trabalhar a questão dos direitos humanos.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

> Pensar em direitos humanos tem um pressuposto: reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nos é também indispensável para o próximo. Esta me parece a essência do problema, inclusive no plano estritamente individual, pois é necessário um grande esforço de educação e autoeducação afim de reconhecermos sinceramente este postulado. (CANDIDO, 1995, p. 172).

A Lei 10.639/2003 surgiu na tentativa de fortalecer a identidade racial no Brasil, porém, veio acarretada de bastante dificuldades e mesmo tornando obrigatório o ensino de culturas e histórias afro-brasileiras e dos negros, ainda é nítido dentro das sociedades escolares o preconceito racial e muita discriminação. É o caso nas escolas de ensino infantil que existe uma segregação presente, em maior parte nas escolas privadas, por exemplo se houver grupos de crianças brancas brincando, raramente se ver uma criança negra ou parda, fato este que se torna algo marcante na vida da mesma e pode acarretar em problemas psicológicos, talvez embutindo na sua mente um medo ou uma timidez forçada, e uma ideologia racista de que "brancos convivem com brancos".

> Localiza-se nos programas escolares, pelas falas dos profissionais da educação, a necessidade de fortalecimento da identidade racial. Isso pode se depreender no que se refere à diversidade. Há um esforço para melhorar atitudes, valores, comportamento e aceitação do "outro" que é discriminado. Entretanto, o dia-a-dia das escolas não indica a elaboração/realização de novas práticas educativas. Observa-se que ocorrem, no cotidiano escolar, a disseminação de ideologias racistas, bem como a de práticas discriminatórias dirigidas às crianças negras, tanto por profissionais da educação quanto pelos colegas (CAVALLEIRO, 2005, p. 98).

A formação adequada do professor é de fundamental importância para que a implementação e abordagem do que trás a Lei 10.639/2003, seja regida com sucesso, pois é de grande relevância neste processo socioeducativo a atuação do professor.

> O educador como mediador do processo de transformação na escola deve atuar contra a exclusão e pela promoção da igualdade. Essa é a única forma, no nosso entendimento, de construir uma escola plural e democrática, e, fundamentalmente, trabalhar uma visão de educação voltada para a humanização. Ao olhar a escola, a sala de aula, o educador comprometido na Promoção da Igualdade Racial deverá "desarmar o espírito", buscar compreender a discriminação e os preconceitos embutidos na postura, linguagem e prática escolar; muitos deles construídos historicamente pela mentalidade escravista que permeia a sociedade. É necessário que os educadores assumam o compromisso com a perspectiva multicultural da educação.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

> Ultrapassar os limites das ações pontuais para fazer com que o cotidiano das escolas as políticas educacionais de combate ao racismo façam parte da discussão sobre Reorientação Curricular, (re)construção do Projeto Político-Pedagógico e Formação Permanente dos Educadores (ROCHA, 2005, p. 203).

Nesse contexto, percebe-se que a participação do corpo docente e de todos que de forma direta ou indireta estão inseridos no ambiente escolar, se façam presentes no combate ao racismo, bem como o preconceito em geral. Tendo em vista o debate entre os educadores para a disseminação de novas ideologias para obter novos métodos de se trabalhar a temática, estas trocas de ideias e exposição de argumentos também poderia ser abordada para que se pudesse repensar e buscar mudanças nos materiais cedidos pelo Ministério da Educação (MEC), que não dão ênfase a grande importância do negro na história da formação da sociedade e cultura brasileira.

Dentro do processo histórico do desenvolvimento e distribuição da educação brasileira, em sua maior parte os negros sempre foram tratados de forma inferior na educação, fato este que se originou de princípios, pois no período do Brasil colônia a educação era racista, desigual além de desfavorecer os negros e africanos. Fatores esses que continuam trazendo consequências negativas a população afro-brasileira na escola, isso é perceptível quando se busca compreender a relação entre a presença desse grupo social e o espaço escolar, quando se busca entender a prática educativa para o combate ao racismo que quase não existe ou quando se pretende investigar o ambiente escolar que na maior parte das vezes reproduzem racismo. Problema que a pesquisa aqui apresentada busca estudar.

> O Brasil, Colônia, Império e República, tiveram historicamente, no aspecto legal, uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população afrodescendente brasileira até hoje. O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. O Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares. (BRASIL MEC, 2004, p. 07).

Diante do que foi pautado na citação acima, é nítido que o a educação brasileira precisava e precisa de avanços e melhorias no quis diz respeito aos negros e,

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

hoje, afrodescendentes, na busca de garantir uma educação sem discriminação onde fossem respeitados os direitos dos negros, e fosse disseminada a igualdade de etnias no âmbito educacional, tornaram-se prioridades valorização da riqueza da cultura e diversidade étnica racial.

> Garantir o exercício desse direito e forjar um novo modo de desenvolvimento com inclusão é um desafio que impõe ao campo da educação decisões inovadoras. Na reestruturação do MEC, o fortalecimento de políticas e a criação de instrumentos de gestão para a afirmação cidadã tornaram-se prioridades, valorizando a riqueza de nossa diversidade étnico-racial e cultural. (BRASIL MEC, 2004 p. 05).

No processo de uma distribuição igualitária, de forma que preserve a perspectiva da diferença que possa atender a todas as classes e raças da sociedade é necessário que se mobilize toda a população, este processo de democratização da educação, necessita de intermédios municipais, estaduais e federais.

> Para democratizar a educação, é preciso mobilizar toda a sociedade. O MEC, por intermédio da Secad, tem a missão de promover a união de esforços com os governos estaduais e municipais, ONG's, sindicatos, associações profissionais e de moradores, contando com a cooperação de organismos internacionais para ampliar o acesso, garantir a permanência e contribuir para o aprimoramento de práticas e valores dos sistemas de ensino. (BRASIL MEC, 2004, p. 06).

O processo de democratização e igualdade ao acesso à educação ao estudo da temática que possam enaltecer a grande influência do negro e africano na sociedade brasileira, é tida como algo promissor no que diz respeito a formação de uma sociedade mais igualitária, menos preconceituosa e menos favorecedora de uma única raça, tendo em vista que de acordo com um levantamento feito se mostra a grande desigualdade.

> Os dados que apontam as desigualdades entre brancos e negros na educação, constata-se a necessidade de políticas específicas que revertam o atual quadro. Os números são ilustrativos dessa situação. Vejamos: pessoas negras têm menor número de anos de estudos do que pessoas brancas (4,2 anos para negros e 6,2 anos para brancos); na faixa etária de 14 a 15 anos, o índice de pessoas negras não alfabetizadas é 12% maior do que o de pessoas brancas na mesma situação; cerca de 15% das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana 8 crianças brancas entre 10 e 14

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

> anos encontram-se no mercado de trabalho, enquanto 40,5% das crianças negras, na mesma faixa etária, vivem essa situação. (BRASIL MEC, 2004, p. 07).

Em meio a problemática de grande desigualdade social por questão de raça e cor, a implementação da lei surgiu da luta e movimentos. No processo histórico da educação brasileira foram sendo pautadas e feitas mudanças, embora nos dias atuais ainda se registre falhas e muitas vezes atividades não são realizadas, para que cada vez mais, se tivesse uma educação menos centralizada em uma única raça, e que se pudesse com maior frequência trazer à importância da cultura africana a educação nacional, no ano de 2003 foi sancionada a lei n° 10.639/2003. Lei essa alterada pela 11.645/2008 que alterou o conteúdo da anterior. Porém, no Plano Nacional de Educação, ambas as leis e suas propostas de inserção da Cultura e História Africana e Afro-Brasileira, sugerida pela Lei 10.639/2003, e a implementação da Cultura e História Indígena, proposta pela Lei 11.645/2008, está sendo ameaçada com a reforma do Ensino Médio que se iniciou no ano de 2016 com a Medida Provisória 746/2016 e, posteriormente tornada Lei 13.415/2017.

> O governo federal, a partir da eleição do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, passou a redefinir o papel do Estado como propulsor das transformações sociais, reconhecendo as disparidades entre brancos e negros em nossa sociedade e a necessidade de intervir de forma positiva, assumindo o compromisso de eliminar as desigualdades raciais, dando importantes passos rumo à afirmação dos direitos humanos básicos e fundamentais da população negra brasileira. Nesse contexto, o governo federal sancionou, em março de 2003, a Lei nº 10.639/03-MEC, que altera a LDB (Lei Diretrizes e Bases) e estabelece as Diretrizes Curriculares para a implementação da mesma. A 10.639 instituiu a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos africanos no currículo escolar do ensino fundamental e médio. Essa decisão resgata historicamente a contribuição dos negros na construção e formação da sociedade brasileira. (BRASIL MEC, 2004, p. 08).

A Lei 10.639/2003 foi de grande relevância para os negros no Brasil e para os afrodescendentes, sendo importante no quis diz respeito aos quesitos de histórias e culturas relacionadas a africanos e afro-brasileiros, além de enaltecer a riqueza da cultura que são descendentes de povos do continente comentado, apesar de algumas controvérsias e fragilidades presentes na lei e nos materiais disponíveis pelo MEC para

o ensino fundamental e médio brasileiro, que apesar de trazerem em seus livros de história e geografia conteúdos que se relacionam a lei, estes mesmos trazem de forma implícitas temáticas que podem desenvolver ideologias racistas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tratarmos da História e Cultura Afro-Brasileira no âmbito educacional, contribuímos de certa forma, para a construção de práticas educativas e de caráter cultural e histórico no contexto escolar. Ao trazer essa temática para discurso, acreditamos abrir novos caminhos e meios para ampliar cada vez mais possíveis práticas interdisciplinares, pedagógicas e educativas na promoção acerca da diminuição de desigualdades de raças, bem como a busca à autonomia, auto reconhecimento, valorização do que somos, e por fim, a construção de uma consciência histórica.

O envolvimento da cultura africana e afro-brasileira não está apenas em dar visibilidade para a mesma no âmbito escolar, é preciso também adotar medidas que tragam melhor embasamento e conhecimento para todos, tanto na questão de inclusão, bem como na aceitação do que somos, porém, para isso se tornar visível, a escola juntamente com a sociedade tem o dever de aderir propostas no qual a teoria e a prática ande lado a lado, trabalhando também a questão do preconceito/racismo e todo e qualquer tipo de desigualdade entre raças, dentre outras questões que progridem até os dias atuais.

Partindo dessas considerações, é evidente conceituar a importância do núcleo educacional em especial o professor, no que diz respeito à educação, não apenas pelo simples fato de ensinar, mas perceber que acima disso, está no seu dever educar, educação esta que vá além das reformas educacionais, de uma maneira geral, que haja uma preocupação por parte do docente agir mediante os novos papéis da educação.

Diante de todo estudo realizado bem como a coleta de pesquisas em fontes bibliográficas e documentos oficiais, trabalhar a história africana e a cultura afro-brasileira é de grande relevância, e ainda mais, tratando-se do referido contexto dentro das escolas de ensino infantil e fundamental da cidade de Brejo Santo-CE, que por sua vez, será foco principal da pesquisa aqui apresentada, que se encontra em fase inicial de estudos com apoio da CNPq em um projeto de iniciação a pesquisa (PIBIC).

Nesse contexto, fundamentado *a priori* em estudos bibliográficos e na compreensão de uma problemática de pesquisa, percebe-se que é de fundamental importância, o corpo docente procurar meios e métodos para que possam trabalhar com seus alunos de forma interdisciplinar e educativa a prática do fortalecimento da implementação da Lei 10.639/2003, que apesar das mudanças e dificuldades apresentada nas últimas décadas e com a conjuntura política e educacional, é indispensável no crescimento de uma sociedade mais justa e menos desigual.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. *Onda negra, medo branco: O negro no imaginário das elites século XIX*. São Paulo: Anna Blume, 2004.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil, 1988. Art. 5°*. Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/ constituição/constituição. htm>. Acesso em: 29/09/17.

BRASIL, MEC. *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.* Brasilia. 2004.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (1996). Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 29/09/17.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Lei nº 10.639*. Publicada em 09 de janeiro de 2003. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 29/09/17.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil**.** *Lei nº 11.645*. Publicada em 09 de janeiro de 2003. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 29/09/17.

BRASIL. *Medida provisória. Nº 746*, DE 22 DE SETEMBRO DE 2016. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 29/09/2017

BRASIL. *LEI Nº 13.415*, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 29/09/2017.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Ministério da Educação. Brasília, julho de 2004.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica*: *Diversidade e inclusão. Conselho Nacional de Educação*: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013.

CANDIDO, Antônio. *O direito à literatura*. In: vários escritos 3. Ed. Ver. e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo.* IN: SECAD (2005: 65-104).

OLIVEIRA, da Lila Andrade. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In.: OLIVEIRA, da Lila Andrade. *Reformas educacionais na américa latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: autentica, 2003. 13-38.

ROCHA, Lauro Cornélio. *A formação de educadores (as) na perspectiva étnico racial na rede municipal de ensino de São Paulo* (2001-2004). IN: ROMÃO (2005: 201-218).

SANTOS, Sales Augusto dos. *A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro.* IN: SECAD (2005: 21-37-2005).

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

BRASIL: A ÁFRICA NA AMÉRICA DO SUL

Jorge Yuri Souza Aquino Leite Rodrigues Lins [23]

Maria Eduarda Henrique Mascarenhas [24]

RESUMO

Este trabalho têm o objetivo de apresentar um artigo científico no que se diz com relação ao histórico do patrimônio cultural herdado dos povos africanos durante a época da colonização e após esta, analisando a sociedade brasileira através da aceitação da identidade cultural africana e suas expressões, e até no tratar da discriminação tão presente nesta sociedade, desta miscigenação em diversos setores, não somente no cultural como também no social, econômico, político, jurídico, ainda que o primeiro citado seja o enfoque principal do artigo científico. Tendo sua origem na época da colonização, esta herança de matriz africana é fruto do tráfico escravista, sofreu em seu início influências expressivas dos portuguesas e indígenas, tendo este último só influenciado na compatibilização e ensinamento da cultura para os povos que habitavam a sua época, sendo os portugueses influenciadores de formato modificador de estrutura e base de herança, por acreditar ser a cultura africana subdesenvolvida e carecer do ensino europeu e hegemônico de pensamento. Esta mudança deu-se no sentido que sua cultura sofreu da catequização e da adaptação de sua crença religiosa para a base cristã do homem branco europeu, no que se diz com relação ao negro. Embora até o século XIX as manifestações culturais estivessem proibidas por não fazerem parte da cultura europeia e sempre foram criminalizadas desde a senzala(Exemplo: a Capoeira) para as diversas formas de expressão cultural, somente no século XX, apesar do momento ditatorial sofrido pelo Brasil e todo o regresso ocasionado pelo mesmo, os negros foram mais uma vez incriminados por conta da cor da pele, do cabelo ou até pelo fato de andarem em grupos, o que dava para entender na visão da sua época que tratava-se de um grupo marginalizado. Através de pesquisas bibliográficas e meios eletrônicos, foi possível aferir a herança cultura africana que se encontra hoje, entranhada na cultura brasileira, que é por natureza, miscigenada, igualmente isso mostrado em questão das práticas culturais. Projetos como Africanidades tornam visível a história dos povos trazidos pela escravidão, mas que hoje tanto influenciam no meio cultural, a citar igualmente o órgão criado pelo governo, Secadi, para inclusão destes a educação brasileira, trazendo consigo a tentativa de paridade.

PALAVRAS-CHAVE: AFRICANIDADES. AFRODESCENDÊNCIA. IDENTIDADE CULTURAL. CULTURA.

[23] Graduando do curso de Direito, Faculdade Paraíso do Ceará, yurilinsce@gmail.com, Juazeiro do Norte, Ceará e Brasil.

[24] Graduando do curso de Direito, Faculdade Paraíso do Ceará, mariaeduardaenem@bol.com.br, Juazeiro do Norte, Ceará e Brasil.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

INTRODUÇÃO

Ainda no século XX as manifestações, os rituais e os costumes vieram a integrar o sistema cultural europeu e dos países que derivaram do mesmo durante a colonização, foram aceitas e julgadas como identidade cultural para a prática no meio social. No tocar do patrimônio cultural, o IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional) iniciado em 1937, sendo um órgão oficial organizado pelo Ministério da Cultura, encarregado de preservar os patrimônios materiais, imateriais, arqueológicos e patrimoniais, utilizando-se de políticas de patrimonialização tendo como finalidade o objetivo de manter de formas mais efetiva qualquer espécie de costume, ritual, culinária ou herança simbólica de outros povos e que representam a história e o conhecimento daquele território e nação em si.

Assim, somente em 2003 com o advento da lei nº10.639 que foi adicionado a educação o ensino da história e cultura afro-brasileira no tocar da adaptação feita com toda o desenvolvimento econômico e sociocultural pelo decorrer do tempo após a colonização, projetos como Africanidades nas escolas públicas como uma ação afirmativa do governo brasileiro para levar a conhecimento do público o histórico cultural e social dos povos africanos. Fazendo com que seja resgatado a identidade afro-brasileira no contexto social, econômico, político que contribui para o enriquecimento da história do Brasil.

Projetos como "África de todos nós" têm como finalidade a autoafirmação da identidade cultural africana e afro-brasileira em si, componente especifico para reconhecer que ainda há presente na sociedade brasileira um racismo escondido ou até visível sobre pesquisas etnográficas e de reconhecimento no meio político ou social de certa forma, este projeto têm como objetivo principal mostrar o percurso social e econômico no todo que foi levado pelos africanos para chegarem a ser aceitos seus costumes, rituais ou até culinária. Este projeto tem como enfoque também a aceitação que existe diferenças entre eles, mas que estas diferenças devem ser respeitadas e que todo o conceito produzido pela mídia sobre beleza, é relativa e até proveniente do pensamento europeu.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

PATRIMÔNIO CULTURAL AFRO-BRASILEIRO

Nos livros de história os negros, no sistema escravocrata, sempre são colocados como inferiores, os objetos (nas grandes fazendas, nas produções de cana-de-açúcar, algodão, na mineração), utilizados pelo homem branco, por malfadados quatro séculos, de forma desumana em prol de aumentar suas riquezas. Instituiu assim o tráfico negreiro e escravização em terras brasileiras, uso da força armada para se tornarem corpos fáceis de dominação (não somente feita pelo uso de armas, como também da cristianização).

Produzir um terrível (e ao mesmo tempo aplaudido pela sociedade) engrandecimento da cultura da burguesia branco-europeia em conjunto com o menosprezo, a diferenciação feita pela cor da pele (o racismo), a subordinação de um povo, esses efeitos perduram nos dias atuais. Os mesmos efeitos que aumentam o discurso de ódio em relação aos negros (afrodescendentes e africanos) encontram-se revelados e velados, pois ainda são vistos como a carne mais barata do mercado, na vida real como também nas redes sociais, por meio dos "Memes", piadas de caráter desprestigiador.

Primeiro trazidos de suas moradas, depois colonizados, escravizados, catequisados, abusados (referenciando o estupro das mulheres negras), assassinados, "libertados" (condicionados a uma falsa liberdade, pois não estavam mais presos a troncos, mas acorrentados à pobreza), jogados na miséria, marginalizados. E essa sequência (que infelizmente se repete em tempos de modernidade e civilidade) desastrosa continua, pode- se afirmar que houve um genocídio em massa.

A libertação dos negros foi vista como ato altruístico, de alta e clara bondade, entretanto as condições submetidas ao povo negro para manter a vida na sociedade eram mínimas, sem nenhum direito garantido. Isso contribuiu para a situação de miséria em todos os sentidos da população negra, pois ainda não são vistos como merecedores de direito, o que deve ser garantido a todos. O racismo ainda predomina na sociedade brasileira por falta do reconhecimento desse povo, até o próprio governo em meados dos anos oitenta colaborou para tais atos como se fosse um direito exclui-los de maneira hostil.

Na América do Sul podemos visualizar de diversas maneiras como os negros são colocados, meras mercadorias (lembrando-se das rotas de comercialização do corpo

negro: As Américas, a Europa, o Oceano Índico, o Oriente Médio e a Ásia), locais onde a comercialização dos corpos negros era mais frequente: Caribe, América Central, norte da América do Sul, litoral nordestino, litoral do Sudeste e o interior de Minas Gerais.

No Brasil encontramos desigualdades exorbitantes na educação (o analfabetismo entre os negros chega a 11,5 %), na renda (o salário dos negros é 40 % menor em relação à renda do branco), na taxa de vida (um jovem negro tem 2,5 % chance de ser assassinado), do homem/ mulher branca do homem/ mulher negra gerando um abismo social de caráter incurável.

A sociedade é hipócrita e suja, uma hora aplaude as novas politicas e as chances de ter uma convivência melhor, dão-se as mãos, mas quando tem a oportunidade humilha o negro, muda de lado na rua com medo de ser assaltado pelo simples fato de ser negro. Para a construção de uma comunidade mais equiparada e justa depende tanto da atuação e mudança da sociedade quanto do governo, para que eles possam ocupar espaços antes tidos somente para os brancos. Ensinamos as crianças a acreditar que existe apenas um lado da trajetória negra, na qual aqueles que não têm a pela escura são superiores.

Temos ao longo da narrativa os momentos de resistência (como modo de sustento cultural, social/ histórico de suas lembranças africanas), por exemplo: houve a formação de quilombos. Reconhecimento, justiça e desenvolvimento de todo um povo, com uma história que vão além dos chicotes, mascaras de ferro, troncos e açoites (mas é certo afirmar que existem outras formas escondidas na sociedade atual), mostram sua força, suas origens, é de conhecimento da maioria que os negros trazidos pertenciam à realeza em seu país. O Brasil é tomado pela diversidade, estando em constante mudança a sua formação de identidade, mas não será por esse motivo que deva ocorrer o desrespeito.

Com toda reflexão provocada por este ideal de justiça social e de ações afirmativas coordenadas pelo governo brasileiro e por demandas contemporâneas originou-se um patamar para que se atinja a tão idealizada identidade cultural, a qual o indivíduo ou um grupo se identifique a matriz cultural dos povos africanos inseridos no meio social e político do Brasil. Propondo em seu teor o objetivo da unificação da sociedade com os povos africanos, o que levou a miscigenação hoje presente no país,

não do formato social, mas do reconhecimento cultural e as influências que foram inseridas, sendo elas, a música, a dança, a culinária, a religiosidade, artes, a capoeira ("arte marcial brasileira") sendo ela um esporte, uma das inúmeras expressões espirituais inseridas no contexto brasileiro.

Daí a luta para buscar a valorização e inclusão no meio social, em todos os seus aspectos: cultural, religioso, econômico. Então, por que é mais fácil se identificar com a cultura branco-europeia? Aprendemos que ser negro é sinônimo de ruim, ser domesticado e inferiorizado; por que não se colocar no lugar de uma pessoa negra? Porque sabemos que eles são o resultado de décadas de repressão e opressão e que são marginalizados, pois menosprezar alguém por sua cor é sinônimo de ser superior, isso retira sua dignidade, sua humanidade e é colocado de novo na "caixinha do animalismo", ou seja, eles não sentem como os brancos sentem, eles não podem ter os mesmos direitos, pois seria muito audacioso ficarem no mesmo patamar que os demais.

As expressões trazidas pelos africanos (se manifesta na música, religião e culinária) e continuadas pelos seus descendentes é um conjunto compartilhado de memorias, da manifestação religiosa, da língua, compõem a ideia de identidade cultural, que se tornaram representações nacionais (tendo influencia dos portugueses e indígenas e/ou silvícolas). Grande parte da sociedade encara as politicas publicas referentes aos negros como um favorecimento injusto, mas como já mencionado acima as dificuldades encontradas por aqueles que se denominam afrodescendentes ou até mesmo africanos é um fato notoriamente difícil de contornar. O governo tenta por meio de projetos como o "Africanidades" recorrente nas escolas públicas, a título de exemplo tem a Escola de Ensino Médio Governador Adauto Bezerra (EEMGAB), localizada em Juazeiro do Norte, Ceará; e outras.

Garantir o direito da minoria, num país onde o que prevalece é o interesse de uma maioria que não passa pelos mesmos problemas, motiva ódio e sentimento de governo insuficiente, incapaz de gerar igualdade entre os seus habitantes. Os afrodescendentes serão colocados à margem sempre que a sociedade e o Estado esquecer que eles possuem dignidade, que devem ser protegidos, na ONU (Organização das Nações Unidas) foi instituída uma década internacional destinada aos povos de

ascendência africana. Por isso dias destinados a população negra (Dia da Consciência Negra, Década Internacional) em forma de reconhecimento.

No tocar da participação do Estado na defesa e busca pela valorização mais significativa dos afrodescendentes e afro-brasileiros, juntamente com suas culturas, culinária e diversa, foi inaugurado o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) em 1937, constatado como o primeiro órgão a ser encarregado de preservar resquícios das épocas de colonização e com isso toda herança nos diversos setores vindos da escravidão africana.

O IPHAN é um órgão vinculado ao Ministério da Cultura, originado na época de Getúlio Vargas que consta de diversos projetos visando à proteção de estruturas, práticas, culinária, etc. Dentre eles, o programa denominada Pronac, criado através da lei nº 8313 de 23 de dezembro de 1991 denominada de Lei Rouanet, vinda com a finalidade de fomentar práticas culturais dando acesso aos diversos tipos de culturas advindas das épocas anteriores a sua criação e até futuras, nos mais diversos níveis e locais que foram herdadas, isso ajudou sobre um sistema diferente, a autoafirmação da cultura vinda da África e o acesso a esta prática que foi proibida durantes anos por ser considerada fruto de religiões descriminadas até então.

Projetos voltados para a preservação ou a difusão da cultura africana têm sido mais frequentes para que estas práticas se tornem mais aceitas pela sociedade brasileira, ainda que religiões como o Candomblé, de matriz africana, sofram de discriminações por não seguirem o ideal praticado pela confissão religiosa Católica. Grande parte destes projetos são destinados para que empresas dos mais diversos tipos, desde que sem fins lucrativos, participem e possam conhecer mais desta cultura herdada de outro povo que foi determinado importante na criação histórica do Brasil. Projeto este com nome de "Música, Canto e Dança de comunidades Afrodescendentes", como um dos inúmeros programas feitos pelo IPHAN para assegurar o reconhecimento de outros povos, neste caso, o povo africano advindo da escravidão e do tráfico negreiro.

Dentre os mais diversos setores que o Estado tem influenciado, têm-se como maior exemplo a mudança realizada em 2008, através da lei nº 11.645 na lei de diretrizes e bases da educação nacional, esta lei veio com a intenção de modificar o texto de alguns artigos para introduzir no ensino das escolas públicas obrigatoriamente,

o tema de história e cultura focada na vertente afro-brasileira e indígena. Esta mudança representou uma reviravolta na estrutura educacional ministrada pelos professores concursados, pois foi necessário a adaptação ou o estudo aprofundado nesse tema, para que se pudesse alcançar o devido reconhecimento como tema de igual importância para o aprendizado das futuras gerações.

Este processo de ensino da cultura e história dos povos afro-brasileiros em especial, levou a criação de inúmeros projetos, dentre eles, faz-se se necessário citar o projeto África de todas nós, este que faz parte de um conjunto de ideias, com o objetivo de mostrar o papel do homem afrodescendente na criação da identidade cultural e a capacidade de valorização destes povos, com a afirmação dos povos afro-brasileiros como africanos, representando a miscigenação presente no Brasil.

As ações afirmativas neste cenário educativo, se tornam mais importantes para o ingresso no ensino superior das populações menos abastadas economicamente, sendo elas principalmente as afrodescendentes e os grupos discriminados na sociedade brasileira. Ainda que segundo dados, apenas 58% das faculdades públicas adotaram as cotas raciais, exemplo esse dado para verificar a autoafirmação da condição de ser afrodescendente, que sofreu e ainda sofre, por grupos que se auto afirmam não favoráveis as cotas raciais.

No tocar das ações afirmativas, é somente após a promulgação da Lei Nº 12.711 de 29 de agosto de 2012 que: "Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências", utilizando-se da exclusão socioeconômica e cultura para alocar as vagas e que há uma pequena chance para que direitos à educação, dentre outros que entra nesta lei e também no Estatuto da Igualdade Racial, sobre assegurar um direito que era para ser intrínseco e já efetivado pelo próprio Estado desde o início da miscigenação advinda da época da colonização e escravidão.

O Estatuto da Igualdade Racial disposto na Lei Nº 12.288 de 20 de julho de 2010, que institui esse novo estatuto que têm a finalidade definida segundo o Artigo 1 que dispõe sobre:

> Esta Lei institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica.

Neste entendimento, o estatuto vem com uma finalidade de reconhecimento e valorização da cultura africana e afro-brasileira, sem distinções sobre influências europeias ou portuguesas, mas ela no todo, identidade cultural propriamente dita.

A exemplo maior da criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) em conjunto com escolas públicas ou particulares com a finalidade de acrescentar:

> Políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais.

Têm-se como objetivo maior, a inclusão dos grupos descriminados e a valorização das diferenças e da diversidade tão presente na sociedade brasileira, trazendo consigo uma maior aceitação das heranças culturais herdadas desses povos advindos da escravidão na época da colonização.

O Secadi inova mais ainda no sentido que sua constituição permite a criação de projetos que visem o combate à discriminação racial, juntamente com busca da valorização da cultura, culinária e religião tão diversificada dessa região. Uma mudança expressiva no sistema de ensino, na educação das futuras gerações ao respeito as diferenças étnicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É certo que as desigualdades sociais no Brasil são notórias, quando se trata da justiça social tem o dever governo criar oportunidades para o ingresso no ensino básico, médio e superior, ou técnico com o intuito de assegurar o princípio da isonomia social e o direito básico da educação disposto na Constituição Federal de 1998 (mais conhecida como a Constituição Cidadã), como uma política de reparação e retratação, valorização e reconhecimento do histórico-cultural afro-brasileiro e também africana. Criando uma reflexão histórica esta justiça social fortalecera a garantia dos direitos civis e sociais, aprendendo a respeitar a diversidade.

REFERÊNCIAS

IPHAN. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/>. Acesso em: 01 de jul. de 2017.

IPHAN. **Notícias do IPHAN**. Disponível em: <http://www.cultura.gov.br/noticias-iphan1/-/asset_publisher/QRV5ftQkjXuV/content/patrimonio-cultural-afrodescendente-581975/11061.htm >. Acesso em: 01 de jul. de 2017.

BRASIL. Lei Nº11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 01 de jul. de 2017.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v43n148/15.pdf.htm>. Acesso em: 02 de jul. de 2017.

BRASIL. Lei Nº12.771, de 29 agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 02 de jul. de 2017.

BRASIL. Lei Nº12.288, de 20 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, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm>. Acesso em: 02 de jul. de 2017.

ONU. **Década Internacional de Afrodescendentes**. Disponível em: < http://decada-afro-onu.org/ >. Acesso em: 03, jul., 2017.

GELEDES. **Os negros no Brasil Colonial**. Disponível em: <www.geledes.org.br/os-negros-no-brasil-colonial/#gs.**Cy3CgeI** >. Acesso em: 03, jul., 2017.

SANTOS, Daniel. **Negros no Brasil**: uma história de discriminação em números. Disponível em: < http://nossacausa.com/negros-no-brasil-uma-historia-de-discriminacao-em-numeros/ >. Acesso em: 03, jul., 2017.

DANIEL, Paulo. **A população negra brasileira**. Disponível em: <www.cartacapital.com.br/economia/a-populacao-negra-brasileira>. Acesso em: 03, jul., 2017.

GELEDES. **A escravidão nas Américas**. Disponível em: <www.geledes.org.br/escravidao-nas-americas/#gs.yJKcCOQ >. Acesso em: 03, jul., 2017.

EDUCAÇÃO, Ministério da. **Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao>. Acesso em: 04 de jul. de 2017.

VIII Artefatos da Cultura Negra
25 a 30 de setembro de 2017
ISSN 2448 – 0495
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo
Universidade Regional do Cariri
Universidade Federal do Cariri
Universidade Federal do Ceará
Instituto Federal do Ceará - IFCE

SIMPÓSIO TEMÁTICO 2 - PATRIMÔNIO CULTURAL AFRICANO E AFRO-BRASILEIRO

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

AFRICANIDADES NAS RAÍZES DA FALA: TRANÇANDO PALAVRAS DE BASE BANTU EM QUILOMBO CARIRIENSE

Maria Eliene Magalhães da Silva NACE-UFC[25]

Ana Paula dos Santos UFC[26]

RESUMO

O artigo trata de experiência realizada em quilombo na região do Cariri, faz parte de temas de pesquisas realizadas no curso de Pós-Graduação na Universidade Federal do Ceará, discorre, sobre o afroletramento que trata das bases de formação de nossa língua falada no Ceará. Sabemos que existem uma construção na afirmação de ideias racistas no estudo de nossa língua, que atribui a ela apenas raízes portuguesa-europeia, desconsiderando a formação étnica africana. Com isso, vimos a necessidade de trabalhar nosso vocabulário possibilitando construirmos nossa identidade étnico-racial. Para isso apontaremos neste trabalho alguns reflexos da linguística e fonética de nossa fala. Fundamentada na abordagem da afrodescendência, inspiração para oficina realizada com um grupo de professores, da comunidade quilombola em Carcará, refletirmos nossa identidade historicamente ligada a África, através das palavras que falamos, tendo em vista, o desejo de romper com as formas de hegemonia do pensamento eurocêntrico, preocupando-se com a realidade local. Também trabalhamos com a Pretagogia e com os marcadores das Africanidades, que embasa metodologicamente o trabalho. Para isso, usamos o estudo bibliográfico para responder algumas indagações, das quais destacamos: como descolonizar a ideia racista que o Ceará é apenas branco e indígena? O que possibilitará a metodológica-teórica da Pretagogia na nossa fala-corpo-ancestral? Nesse enfoque pontuaremos a importância dessa história que levamos na fala como conceito fala-afro-herança-linguística de nossos ancestrais. Fundamentamos em SILVA (2012); CASTRO (1983), PETIT (2015); BÂ (1982), CUNHA (2013) dentre outros. O objetivo será mostrar a importância de conhecermo-nos essa nossa herança linguística e olharmos com profundidade às nossas origens ancestrais de base africana bantu.

PALAVRAS CHAVES: AFRICANIDADES. RAÍZES DA FALA. BANTU. QUILOMBO CARCARÁ.

[25] Maria Eliene Magalhães da Silva – Membro do NACE-UFC. Mestra em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC); Membro do Núcleo das Africanidades Cearense (NACE). negaeliene@yahoo.com.br

[26] Pedagoga, mestranda na Universidade Federal do Ceará (UFC) –FACED, membro dos grupos de pesquisa: Núcleo de Estudos em Educação, Gênero e Relações Étnico-Raciais (NEGRER- URCA) e Núcleo das Africanidades Cearense (NACE). E-mail: paulacrato99@gmail.com

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

INTRODUÇÃO

O artigo tem por objetivo, relatar uma experiencia didático pedagógica, realizado com um grupo de professores na escola quilombola Maria Virgem da Silva, no quilombo Carcará, situado no município de Potengi no interior no interior do estado do Ceará. Esta proposta surge, a partir de pesquisas em andamento sobre, a influência africana na cultura linguística cearense.

Na região do Cariri, as africanidades estão presentes na cultura do couro, ferro, cultura do artesanato em barro e palha, reisados, congadas e religiosidades de matriz africana, ou seja, as expressões do legado cultural africano no Cariri se expressam através de vários sentidos e simbologias que continua nas práticas culturais, ressignificadas ao longo do tempo, da qual, estamos destacando nesse trabalho a influência africana na forma de falar da população cearense e em especial a quilombola do sul do estado, região do Cariri.

Por africanidades brasileiras, entendemos que é um conjunto de elementos que fazem parte da cultura brasileira, que tem origem em África, materializada no modo de ser, viver e organizar as lutas, representados por africanos e seus descendentes que encontraram no novo mundo, uma maneira de sobreviver, a partir de resistências, lembranças e de sabores da terra de origem, que ao longo dos séculos foram incorporados pela sociedade brasileira (SILVA, 2003).

Na metodologia, estamos trabalhando com a abordagem da afrodescendência que concentra-se na intervenção que contextualiza a realidade e a transformação social, cultural, econômica e política das relações étnicas da população negra. Se insere no espaço geográfico local, não tem uma teoria geral, reconhece que a experiência de que quem pesquisa, se relaciona com o local pesquisado, por ser uma escrita de nós mesmos (CUNHA JR 2012).

Foi também potencializado metodologicamente com o referencial da Pretagogia a partir da pesquisa de mestrado da autora e reformulado para esta oficina para a pesquisa de mestrado da coautora, pois nossas pesquisas se faz necessária para trabalharmos o pertencimento e identidade.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

A IDEIA PRETULINGUÍSTICA: PALAVREANDO BANTU NO PORTUGUÊS

A ideia de escrever sobre nossa língua preta no Ceará, como raiz de nossos alicerces linguísticos, vem da uma tomada de resistência e militância negra, para construirmos uma gramática que faça referência, a cultura africana, da qual, herdamos entre tantos outros elementos, os modos singulares de falar. É essa cultura que constitui nossa identidade, precisamos potencializar os estudos de nossa língua brasileira nos moldes das marcas africanas e refletirmos sobre, as razões pelas quais, as referências da nossa língua se denominam apenas luso.

> 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 e tem essa base africana aqui citada. Elas expressam a grande influência africana que há na cultura brasileira (SILVA, 2016, p. 463).

É urgente que a escola, reflita sobre a cultura africana, a qual, ela está imersa, o currículo corresponde a uma matriz europeia homogeneizada, em que faz uso de normas culta da escrita, sem fazer referência, por exemplo, a origem das palavras, e quando faz se remete, ao tronco linguístico greco-romano.

Em 2003, a Lei 10.639 alterou a Lei de Diretrizes e Bases Nacional da Educação 9.394/96, no artigo 26-A instituiu que os estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, tornem obrigatório o ensino sobre História Africana e Cultura Afro-Brasileira. A referida lei foi alterada em 2008 pela Lei número 11.645, momento em que foi acrescentada a história indígena, foi incluído no calendário escolar o 20 de novembro como o dia nacional da consciência negra em alusão ao dia da morte de Zumbi, um dos líderes do quilombo de Palmares.

> 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. (SILVA, 2016, p. 465)

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

Neste contexto, a língua é uma referência sagrada, pois a palavra abençoa e amaldiçoa, ela bendiz na fala das rezadeiras e curandeiras, na fala de nossos pais, quando diz "Deus abençoe e te livre do mal", uma fala das rezadeiras urbanas/quilombolas e curandeiras africanas.

> 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).

Sabemos a importância da herança africana entre nós e o quão se torna presente, desde das religiões, capoeira, culinária, falas e expressões. Entendemos que a palavra é magia, é nossa marca, e no cearês ela é muito manifestada, exceto nas expressões racistas e preconceituosas que há no vocabulário cearense.

A palavra aborda sentimentos que apontam nossos traços africanos, é movimento, corporeidade, musicalidade, religiosidade 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 língua e sua construção nas expressões e palavras do cearês tem no estado, uma grande contribuição das matrizes indígenas e em especial a africana, através do tronco bantu linguístico que são quase trezenas línguas, sendo que aqui temos a grande presença dos povos que vieram da região do Congo e Angola. Antuna diz que:

> As línguas banto, que se podem contar às centenas, têm um tal grau de parentesco que só se compreende partindo de um tronco comum primitivo. Esta origem comum brotou nos séculos que precederam e seguiram imediatamente o nascimento de Cristo. São os séculos obscuros da África negra (ALTUNA, 1993, p. 18).

A língua para os africanos é fonte de comunicação, de resistência e de sacralidade, para isso, este artigo vem a reforçar a importância das raízes dessa língua preta em nosso vocabulário:

> No Brasil uma das formas do racismo antinegro mais arraigadas na alma brasileira é aquela que procura reduzir todas as línguas africanas à condição de "dialetos". Entretanto, essa formulação racista não tem a menor consistência: um dialeto nada mais é que uma variação que determinada língua apresenta de uma região para outra; ou um falar regional dentro de uma comunidade onde predomina um falar mais amplo de onde aquele se originou. Assim, ao contrário de línguas como o quimbundo e o quicongo, que possuem suas variantes regionais, o português falado no Brasil. (LOPES, 2012, p. 19).

A língua está presente em tudo no quilombo, desde as danças, alimentação, vestuário, expressões e em geral em seu cotidiano:

> A tradição oral é, assim, a biblioteca, o arquivo, o ritual, a enciclopédia, o tratado, o código, a antologia poética e proverbial, o romanceiro, o tratado teológico e a filosofia. Se acrescentarmos as danças, a escultura, os jogos e a música, fica completo o patrimônio cultural negro-africano. (ALTUNA, 1993, p. 34).

E é por isso, que o presente trabalho vem a afirmar essa importância linguística em nossos quilombos.

CAMINHOS, PALAVRAS E QUILOMBO

Ao receber o convite para dialogar sobre as raízes da fala em Carcará, no município de Potengi, fiquei empolgada e logo confirmou presença, por fazer parte de uma pesquisa que venho se desenvolvendo desde a pesquisa do mestrado com a orientadora Sandra Petit, onde trabalhamos a relação das palavras da reza, gestos dentre outras marcas africanas em que notoriamente tem traços africanos, assim como a própria palavra quebranto que é de origem bantu, pesquisa essa ministrada em três quilombos de Caucaia: Serra do Juá, Porteiras e Cercadão dos Dicetas.

Este trabalho soma com outra pesquisa em andamento que versa sobre a formação de professores quilombolas no Cariri cearense, com a participação da comunidade quilombola que tem uma população com resistência histórica, sujeitos sociais de direitos, que buscam a demarcação de suas terras, o reconhecimento e a valorização do seu patrimônio ancestral.

O movimento social negro também tem potencializado e significado a pesquisa, em especial o Grupo de Valorização Negra do Cariri (GRUNEC), que realizou em 2013, com o apoio de outras entidades, o mapeamento da população negra neste território, apontando vinte e seis comunidades negras rurais, das quais, seis estão certificadas pela Fundação Palmares como remanescentes de quilombos.

Os quilombos não desapareceram, continuam existindo como patrimônio material e imaterial, guardam um coletivo de elementos que constituem a memória africana no Brasil. Ao longo dos anos, houve uma invisibilidade de sua existência na história oficial brasileira. Construiu-se um imaginário social, que os caracterizou como sendo lugares, de ex-escravizados, espaços estáticos e sem continuidade de sobrevivência.

Estamos trabalhando com o conceito descolonizado de quilombo, dessa maneira, sai da ideia de perceber esses espaços, como local de "negros fujões". Quilombo, tem sido um lugar de alegria, aprendizados, que tem nos possibilitado aprender mais sobre nós mesmos e nos conectado com África.

O trabalho foi potencializado com os marcadores da Pretagogia de Sandra Petit e os referenciais de Henrique Cunha voltados a Afrodescendência. No entanto ao planejar as atividades como os jogos lúdicos delineamos uma nova pesquisa voltado a linguística de tronco bantu, as palavras do cearês que falamos no Ceará.

RELATO DE EXPERIÊNCIA COM AFRICANIDADES NAS RAÍZES DA FALA: TRANÇANDO PALAVRAS DE BASE BANTU EM QUILOMBO CARIRIENSE

Essa oficina, faz parte de parte de uma pesquisa intervenção, realizado com um grupo de professores da escola quilombola Maria Virgem da Silva, na comunidade quilombola Carcará no município de Potengi. São atividades que vem sendo planejadas e realizadas desde dezembro de 2016, com a temática das africanidades, sobretudo, sobre a contextualização histórica e de resistências dos quilombos no Brasil, com ênfase na região do Cariri.

Nesta oficina trabalhamos como tema, "africanidades nas raízes da fala" com a professora Maria Eliene Magalhães da Silva, que em sua pesquisa de mestrado

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

trabalhou com rezadeiras quilombolas. A atividade consistiu em trabalhar o pertencimento africano através das palavras de origem africana do vocabulário Cearense.

Figura 1 – Produção de uma história coletiva que envolveu as palavras que as pessoas selecionaram no baú de palavras. Fonte: A autora.

A língua falada tem sido um instrumento que fundamenta esse trabalho, através das memórias que remontam a história de Carcará, as palavras das pessoas têm revelado a cultura, as lembranças, os modos próprios de dizer as coisas no cotidiano da comunidade.

A atividade iniciou com uma apresentação de palavras, que trabalham alguns Princípios da cosmovisão africana na língua Cearense e na representação de elementos que recordaram o princípio da ancestralidade presentes em nossas memórias coletivas e Individuais. A metodologia, dessa atividade foi fundamentada no referencial teórico da Pretagogia, que pensa a partir da cosmovisão africana, no campo da educação e seus princípios se baseiam em África.

Figura 2- professores da escola Maria Virgem da Silva, confeccionando o jogo da memória das palavras. Fonte: A autora

A partir das palavras apresentadas pela professora Eliene retiradas do baú das memórias, as professoras Eliene e Ana Paula solicitaram foi que todos os participantes se reunirem em grupos, para apresentar uma proposta de atividade que pudessem ser trabalhados em sala de aula com as palavras de origem africana, contemplando, um jogo da memória, um quebra-cabeça de palavras, um dominó e uma pequena história infantil.

Esse recurso metodológico foi importante, pois, as professoras enfatizaram que as palavras de origem africana circulavam na nossa vida cotidiana e muitas vezes passavam despercebidos, que essa seria uma boa ideia para se iniciar um trabalho de alfabetização com as crianças. O envolvimento das professoras nessa atividade, fortalece cada vez mais, a proposta da reformulação do currículo da Escola Maria Virgem da Silva.

Após a produção, cada um dos grupos aparentou o produto, explicando os objetivos, o que a criança poderia aprender e para qual faixa etária, seria mais conveniente trabalhar. O material produzido, ficou como um material didático para a escola. O quadro abaixo, mostra como se deu o planejamento de cada momento da atividade.

Essa formação ocorreu no final da tarde, quando o sol já se despedia, no encerramento do encontro, momentos em que dividimos emoções, sentimentos, histórias e propostas para uma africanização do currículo, seu Zequinha nos surpreendeu com uma apresentação ao som de do instrumento musical gaita, foi contagiante, pois, Dona Bizunga que estava presente nos convidou para uma roda de toré.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A oficina no chão quilombola foi proveitosa, pois potencializou a comunidade escolar como meio de fortalecimento ao pertencimento e favorecendo a construção de um currículo descolonizado da língua e sua história, possibilizando a todo corpo docente e discente a tomada de seu protagonismo como sujeitos de sua história.

A educação escolar quilombola deve ser compreendida como um instrumento de direito a ser acessado pelos quilombolas, que não se dissocia do direito à terra e a saúde, a demarcação de terras e a políticas públicas que assegurem suas permanências nesses espaços.

Para que haja uma pedagogia que leve em consideração esses repertórios culturais, há a necessidade de uma formação específica para os professores, que os instrumentalizem com conhecimentos que façam as relações históricas, sociais, econômicas, tecnológicas e culturais com elementos existentes da cultura africana nas práticas simbólicas e materiais da região.

REFERÊNCIAS

ALTUNA, Raul Ruiz de Asúa. **Cultura Tradicional Banto.** Luanda/Angola: Secretariado Arquidiocesano de Pastoral. 2ª edição, 1993.

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. 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.

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. 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.

LOPES, Nei. **Memória das palavras**. Coordenação do projeto Ana Paula
Brandão. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, A Cor da Cultura. 2006. VII
Artefatos da Cultura Negra Universidade Regional do Cariri
ISSN: 2448-0495 19 a 23 de setembro de 2016.

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 teóricometodológico 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 teóricometodológico, de base africana, para a formação de professores/as. 2013. 242 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

_____, 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 da. **Formação de professores: construção de jogos e contos Com uso do vocabulário de matriz africana bantu. Artefatos da Cultura negra no Ceará.** Crato/Juazeiro-CE, p. 461-469, 2016.

_____, 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.

Civilização Bantu. Endereço eletônico: https://pt.wikibooks.org/wiki/Civiliza%C3%A7%C3%A3o_Banto/Hist%C3%

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

QUAL A SUA COR? DISCUTINDO A AUTO-IDENTIFICAÇÃO RACIAL DOS DEVOTOS DO PADRE CICERO NO CARIRI CONTEMPORÂNEO[27]

Profa. Dra. Maria Telvira da Conceição[28]

Coautores: Jade Luiza Andrade Ferraz[29]

Ingrid Sâmara Félix dos Santos[30]

RESUMO

O objetivo desta discussão é abordar a problemática das percepções raciais dos devotos nas romarias de Juazeiro do Norte. Trata-se de uma análise dos dados parciais, resultantes da pesquisa intitulada "A COR DA DEVOÇÃO: Africanidade e religiosidade na cultura romeira do Cariri contemporâneo", em andamento desde maio de 2016. Os dados apresentados neste trabalho foram obtidos durante Romaria de Nossa Senhora das Dores em setembro de 2016. Na ocasião foram ouvidos 475 romeiros em atividade de romaria, focando os seguintes aspectos: as múltiplas identificações mobilizadas por estes sujeitos, as observações dos devotos em relação à sua cor e a problemática racial no lugar onde vivem esses romeiros, propondo a reflexão quanto ao grau de parentesco, o reconhecimento do contexto histórico no qual negras e negros brasileiros estão inseridos, e na própria auto-identificação constituem o foco da análise. A metodologia de levantamento de dados tomou como base a aplicação de questionários semi-estruturados e entrevistas. Trata-se de uma pesquisa ancorada teoricamente em referências dos estudos pós-coloniais, cuja metodologia transita entre a pesquisa social e histórica, com enfoques e acento no aspecto cultural e étnico.

PALAVRAS-CHAVE: AUTO-IDENTIFICAÇÃO. AFRICANIDADE. CULTURA ROMEIRA.

---

27 FUNCAP -Programa Bolsa Produtividade/BPI

28 Docente do curso de História, Universidade Regional do Cariri professoratelvira @gmail.com

29 Discente do curso de História, Universidade Regional do Cariri. jadiza.42@gmailcom

30 Discente do curso de Pedagogia, Universidade Regional do Caririingsamfeitosa@outlook.com

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

INTRODUÇÃO

Qual a sua cor? Branco? Preto? Pardo? É possível abordar a auto-identificação racial nas romarias? Como se configura a presença afro-brasileira na cultura romeira do Cariri cearense? Qual a dimensão física e simbólica desta presença? Essas são algumas indagações que norteiam a proposta de discussão da pesquisa "A COR DA DEVOÇÃO: africanidade e religiosidade na cultura romeira do Cariri contemporâneo", do qual este trabalho - e os dados apresentados adiante foram extraídos.

O cenário das romarias no Cariri cearense, mais precisamente em Juazeiro do Norte, em torno da figura do Pe. Cícero, é profundamente marcada pela religiosidade, sob a perspectiva do catolicismo popular. Todos os anos, Juazeiro do Norte recebe milhares de romeiros do Padre Cícero e da Mãe das Dores, de janeiro a dezembro, de diversos estados do território nacional, principalmente da região Nordeste. Assim, as romarias de Juazeiro do Norte reúnem um contingente de pessoas pertencentes a camadas sociais das mais diversificadas, e é pensando nesta perspectiva que consideramos as romarias um território simbólico privilegiado para o levantamento da discussão étinico-racial e identitária. Não obstante, a preocupação com a temática racial no espaço das romarias em Juazeiro através de uma pesquisa de cunho acadêmico, que torna esta pesquisa inédita em sua proposta, pois até o presente momento, esta problemática esteve praticamente ausente dos estudos realizados nas romarias no Cariri.

Para este debate, tomamos como base quatro conceitos fundamentais para a problemática da pesquisa: cultura, identidade, religiosidade e africanidade; Aqui, neste trabalho, nosso foco estará voltado principalmente para a construção e percepção racial e identitária dos devotos do Padre Cícero, e para tanto, tomamos como referência teóricos e pensadores que discutem raça, etnia, identidade e descolonialidade, entre eles Walter Mignolo, Kabengele Munanga, Aníbal Quijano e Muniz Sodré.

Sobre a perspectiva metodológica e os recursos metodológicos utilizados neste trabalho transitam entre a pesquisa social e histórica. A coleta de dados orais: (relatos e depoimentos), através da realização de entrevistas com romeiros e celebrantes das atividades religiosas, por meio do uso de tecnologias de registros orais e visuais (câmaras e filmadoras), desde que autorizadas pelos entrevistados. Nesta etapa da coleta

dos dados orais e visuais, o trabalho de campo será intensificado tendo em vista que a concentração das principais celebrações ocorre no segundo semestre de cada ano.

DA NEGAÇÃO DA NEGRITUDE À REAPROPRIAÇÃO IDENTITÁRIA

O território brasileiro, em sua formação histórica, é composto pela pluralidade cultural, racial, social, religiosa etc. Ao contrário da ideia mítica de democracia racial (Freyre, 2005) já amplamente discutida e refutada - o contexto também histórico-cultural da formação da sociedade brasileira, marcado pela colonização, ocupou-se de hierarquizar esta pluralidade. No Ceará, por exemplo, conhecido como "Terra da Luz" em suposta alusão à libertação dos escravizados, ainda encontramos muitas barreiras sociais pautadas em diversas na manutenção da invisibilização da presença negra em suas dimensões físicas e simbólicas. Sobre isso, como indica Sodré:

> A formação da sociedade brasileira, iniciada no século XVI, foi um processo de agrupamento, num vasto território a se conquistar, de elementos americanos (indígenas), europeus (os colonizadores portugueses) e africanos (escravos negros trazidos principalmente da Costa Ocidental da África. No mesmo campo colonizador, fixam-se as organizações hierárquicas, formas religiosas concepções estéticas, relações míticas, música, costumes, ritos, característicos dos diversos grupos negros. (Sodré, 2005, p. 90)

Desde a diáspora africana a população afro-brasileira foi e ainda é estigmatizada sob o estatuto da diferença transformada em desigualdade (Barros, 2009), passando por uma série de expressões do racismo no Brasil, como as políticas de branqueamento (Hofbaues, 2006), "o racismo institucionalizado" (Scwarcz, 1993) e na instalação e "manutenção do Estado-Nação" (Munanga, 1999), pautado na sistematização das identidades em uma única matriz. Assim, o processo histórico de invisibilização dos afro-brasileiros (as) se expressa em diversas frentes e âmbitos sociais, inclusive, através do controle da "subjetividade e do conhecimento" (Mignolo, 2006) que no contexto brasileiro, de modo sistematizado, encarrega-se de negar as diversas formas de expressão da cultura negra e o protagonismo afro-brasileiro na formação social e na história do país.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

É dentro deste contexto de invisibilização da população e da cultura africana e afro-brasileira que se torna imprescindível os questionamentos e a luta de frentes de contraposição que constituem o movimento negro no Brasil para a retomada e o reconhecimento da presença negra em diferentes âmbitos sociais no Brasil: na política, na educação, na cultura, na economia, nas artes, na religião e no próprio reconhecimento da matriz africana na formação identitária brasileira.

A identidade não pode ser entendida como um conceito cíclico, provindo de uma única definição, pois é um processo que é objeto de várias influencias derivadas do meio em que cada indivíduo está inserido, seja nos aspectos econômicos, culturais, sociais, políticos e geográficos. Sobre esse aspecto de identidade afirma Munanga (2004),

> A definição de si (autodefinição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos, etc. (MUNANGA 2004, p. 177-178)

Deste modo, o conceito de identidade não pode se resumir apenas ao resultado de um conjunto de características individuais, mas sim, aos conjuntos construídos a partir das relações estabelecidas entres as pessoas, que por sua vez, estão em constante construção.

De acordo com o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), no último senso realizado em 2010, 7,6% dos entrevistados se autodeclararam pretos e 43% se autodeclararam morenos, totalizando 50,7% do contingente brasileiro. No Ceará, ainda no senso de 2010, entre os entrevistados, 61,88% autodeclararam-se pardos, e 4,64%, pretos. A Região do Cariri cearense foi considerada a região "que mais concentra a população negra" desta forma, o consideramos um cenário de relevância para a abordagem da problemática étnico-racial.

O RECONHECIMENTO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL DOS ROMEIROS DO PE. CÍCERO

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

Uma das etapas propostas no projeto "A cor da devoção: Africanidade e religiosidade na cultura romeira do Cariri contemporâneo" - e poderíamos dizer que a principal atividade - é a realização de atividades de campo, através da conversa com os interlocutores que se auto identificam romeiros do Pe. Cícero e/ou da Mãe das Dores, voltadas para coleta de dados acerca das suas percepções étnico-raciais. Essas atividades tiveram início em agosto do ano de 2016, tendo a princípio a elaboração e organização do questionário a ser aplicado em campo, durante as celebrações da Romaria de nossa Senhora da Dores, que alcança seu auge de 12 a 15 de setembro.

Devido ao grande contingente de romeiros que transitam em Juazeiro do Norte e região, nesse período no ano de 2015, segundo os registos do Centro de Apoio ao Romeiro, chegou a 39.500 romeiros registrados, que nos deu uma amostra de 475 questionários a serem aplicados; tendo em vista esse contingente a ser atingido, foi necessário o suporte de voluntários para sua aplicação.

Aplicados os questionários, chegou a terceira etapa, que foi a tabulação dos dados coletados em campo. Os dados aqui apresentados são referentes ao terceiro eixo do questionário[31] que orientou a nossa conversa com os interlocutores: O reconhecimento da identidade étnico-racial. Neste, a nossa preocupação esteve voltada para a tentativa de entender de que maneira os interlocutores percebiam a presença de pessoas negras em seu entorno (no lugar onde vivem), em pessoas de vínculo familiar e/ou se se auto identificam enquanto negros.

O objetivo do bloco de perguntas aplicados aos romeiros, teve o intuito de perceber como os romeiros de juazeiro se auto-identificam no tocante a cor. Tendo em vista que grande parte do público atingido tinham as mais variadas faixas etárias, com idades transitando entre 19 a 94 anos, com um percentual de 52% de 475 entrevistados, com idades que vão de 50 a 69 anos. Os mesmos foram abordados em meio a grandes concentrações de romeiros, das quais, destaca-se: Praça Padre Cicero; Memorial Padre Cicero; Praça da Igreja de Nossa Senhora das Dores; Circulo Operário; Igreja do

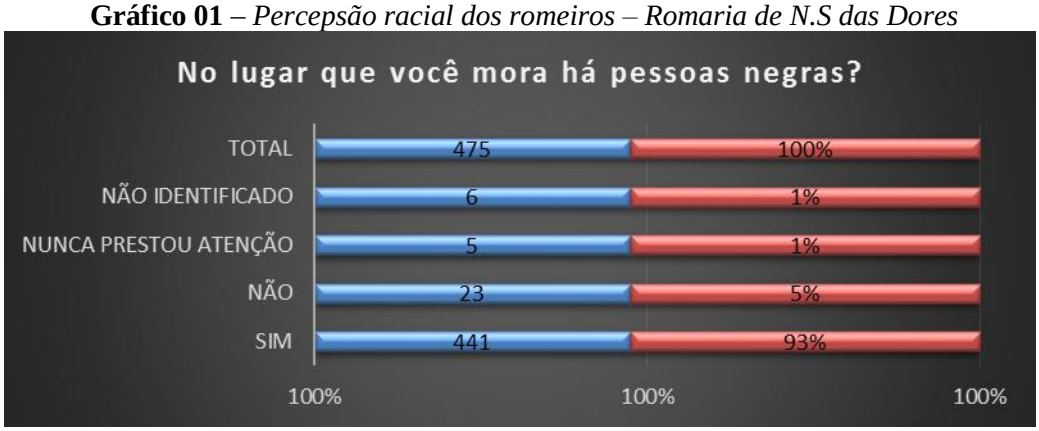
[31] O questionário aplicado fora dividido em três eixos: Eixo 1 - A identificação do interlocutor, no qual fizemos levantamentos da procedência geográfica, gênero, grau de escolaridade e renda familiar dos romeiros; Eixo 2 – O reconhecimento da devoção, no qual as perguntas eram voltadas para o roteiro das atividades de romaria; e o Eixo 3 – O reconhecimento da identidade étnico-racial, no qual as perguntas eram voltadas para a percepção dos romeiros acerca da presença negra no lugar onde vive, na sua família, na formação histórica do Brasil e a própria auto-identificação.

Perpetuo Socorro; Pousadas; Ranchos entre outros.

O primeiro eixo do questionário, foi dedicado a identificação dos romeiros, com informações acerca do nome; procedência geográfica; gênero; estado; escolaridade; profissão e renda familiar. O eixo seguinte, tratou do reconhecimento da devoção, com informações sobre sua religiosidade. Porem aqui o que nos interessa é o eixo três, que discorre sobre o reconhecimento da identidade étnico-racial.

O que demonstra que parte significativa dos interlocutores tinha uma experiência de vida pautado em seus conhecimentos do senso comum, acerca do quê compreendem sobre a cor. Considerando os entrevistados durante a Romaria de Mãe das Dores, podemos observar como nos mostra o gráfico:

Gráfico 01 – *Percepsão racial dos romeiros – Romaria de N.S das Dores*



Fonte: Dados da Pesquisa A cor da devoção - Setembro de 2016.

Quando indagados sobre a presença de pessoas negras no lugar onde moram, 93% dos entrevistados afirmam perceber esta presença. Apenas 5% afirmou não haver presença negra no lugar onde moram e 2% nunca observou ou não respondeu. Também dentro do contingente total, 73% dos interlocutores afirmam ter algum grau de parentesco com pessoas negras. Tendo em vista que os entrevistados são majoritariamente nordestinos, os resultados são relevantes porque pode-se perceber a observação dos próprios romeiros de uma significativa presença da cor negra e da identidade afro-brasileira nesta região. E de uma maneira próxima a eles através de relações de parentesco em diferentes graus, inclusive no Ceará, estado no qual a historiografia tradicional ocupou-se de negar ou invisibilizar a presença de negros e negras.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

Outro ponto relevante para a nossa pesquisa é constatar a percepção dos romeiros sobre sua própria cor da pele; "Você sempre se reconheceu sendo desta cor? Sim ( ) Não ( )" " Como você se considera? Branco ( ) Preto ( ) Moreno/pardo ( ) Amarelo ( ) Outra – Qual?".

Gráfico 02 – *Identificação racial dos romeiros – Romaria de N.S das Dores*

Fonte: Dados da Pesquisa A cor da devoção - Setembro de 2016

Assim, podemos observar a pertença majoritária a dois grandes grupos: os que se autodeclaram pretos (20%) e os que se autodeclaram pardos (55%). Podemos afirmar que 73% dos romeiros abordados na ocasião da entrevista fazem parte do mesmo grande grupo étnico-racial se pensarmos na ambiguidade "fronteiriça" entre pretos e pardos desde a formação do Estado-Nação através do processo ideológico de construção da mestiçagem para o apagamento da identidade afro-brasileira e da imposição do discurso de embranqueamento (Conceição, 2015).

Como este trabalho é de cunho principalmente sócio historiográfico para nós é relevante buscar compreender a qual a percepção e proximidade dos romeiros com a história dos três principais grupos étnico-raciais no Brasil: negros, brancos e indígenas.

Gráfico 03 – *Reflexão e auto Identificação dos romeiros sobre a historiografia de pretos; brancos e índios– Romaria de N.S das Dores*

Fonte: Dados da Pesquisa A cor da devoção - Setembro de 2016

Assim, do total de entrevistados, 47% identifica-se ou faz parte da história do povo negro no Brasil, 19% com história do povo branco e 18% identifica-se ou diz fazer parte da história do povo indígena. Apenas 5% não se identifica com nenhum desses grupos, e 8% com todos eles. 2% apresentam variações entre dois desses grupos (branco e negro, negro e indígena) e 1% não respondeu. As justificativas para a identificação dos romeiros com algum desses grupos se dão de modos subjetivos, em sua maioria pela presença de negros/brancos/indígenas na família, a exemplo: “Porque a minha família tem descendência africana”; “Porque é negro como eu”; “Meu bisavô era de senzala”; “Porque sou descendente de índios”; “Porque foram os primeiros habitantes do Brasil”; “Meus pais eram galegos”, entre outros.

A identificação com pessoas negras em sua maioria e por vezes as justificativas apresentadas circundam em torno da identificação ou pertença, variando desde relatos de experiências pessoais, de situações de exploração e discriminação, ao reconhecimento ou empatia pela trajetória de luta e resistência de negros e negras no Brasil.

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.

Quanto ao diálogo com os romeiros em campo aberto, realizamos na oportunidade da Romaria da mãe das Dores no mês de setembro de 2016, nosso primeiro instrumental voltado para a problemática das percepções e mecanismos de identificação racial desses interlocutores. Foram aplicados nessa primeira amostra[32] um total de 475 (quatrocentos e setenta e cinco) questionários, com uma margem de confiança de 90%.

Esse diálogo travado com os romeiros na ocasião da Romaria da Mãe das Dores se deu em torno de três eixos centrais: Identificação dos interlocutores (pessoas em atividades de romaria), O reconhecimento da devoção e, por fim, o reconhecimento da identidade étnico-racial.

No que diz respeito o reconhecimento da identidade étnico-racial, é fundamental destacar, a partir desses dados ainda parciais, algumas questões de partida para problematizar acerca da presença física dos afro-brasileiros na cultura romeira no Cariri, em particular no que diz respeito ao universo de romeiros que se auto-identificam como negros.

Primeiramente é preponderante nas respostas dos romeiros quando instigados a pensar sobre a presença afro-brasileira de uma forma geral, que em um contingente de 475 entrevistados, 441 conseguem perceber as pessoas negras na sociedade do seu entorno. Assim como reconhecer um dado grau de parentesco com essas pessoas, o que ocorre para 346 entrevistados, ou seja, 73%. O que significa também reconhecer que os romeiros compõem uma parcela significativa das famílias afro-brasileiras.

Em relação ao auto-reconhecimento, no primeiro momento, essa percepção se subdivide em duas grandes grupos: dos que se reconhecem negros, que são 20% e 55% que se auto-declaram pardo/moreno. Se levarmos em consideração a tenuidade ou a ambuiguidade desta "fronteira", temos 73% dos romeiros que foram abordados por ocasião desta romaria que se enquadraram neste grupo étnico-racial. Ultrapassando os

[32] Em relação ao cálculo da amostra estamos utilizando os dados do contingente das pessoas que frequentam as romarias, coletados pela Sala de informação do romeiro, juazeiro do Norte. E como referência, os dados mais recentes que são os de 2015. Segundo os referidos dados, na romaria de setembro de 2015, solicitaram registro 39.487 (trinta e nove mil, quatrocentos e oitenta e sete) romeiros.

dados do último censo do IBGE de 2010, em que 7,6% se auto-declararam preto e 43,1%, moreno, totalizando 50,7% da população brasileira. Desse ponto de vista, esses dados evidenciam que o contingente de romeiros que atualmente frequentam as atividades religiosas em torno da devoção do Pe. Cícero, se reconhecem em sua maioria como negros e pardos. Possivelmente este será em alguma medida, o universo afro-brasileiro que circula em torno dessa tradição religiosa no sul do Ceará. E o pórtico para adentrarmos também aos universos simbólicos relacionados aos universos que envolvem e são envolvidos na cultura romeira contemporânea.

REFERÊNCIAS

BARROS, R. B. Grupo: a Afirmação de um Simulacro. 2a. ed. Porto Alegre: Sulina/Ed UFGRS, 2009 (Conceição, 2015).

FREYRE, Gilberto. Casa-Grande & Senzala, 50ª edição. Global Editora. 2005.

HOFBAUER, Andreas. Uma história do branqueamento ou o negro em questão. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

MIGNOLO, Walter. Os esplendores e as misérias da „ciência‟: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. In: Conhecimento prudente para uma vida decente: Um discurso sobre as ciências revisitado/Boaventura de Souza Santos, (org). - 2ª ed. - São Paulo: Cortez, 2006.

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil-identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 1999.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004

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

SODRÉ, Muniz. *A verdade seduzida: por um conceito de cultura no Brasil*. 3ª edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

O RECONHECIMENTO DE ESPAÇOS QUE RESGUARDAM A CULTURA NEGRA E INDÍGENA CEARENSE.

Rosilene Aires [33]

RESUMO

O trabalho relata a importância da formação continuada de professores das escolas de Fortaleza. Enfatiza-se o percurso formativo semi-presencial realizado no ano de 2015 pela Célula de Programas e Projetos – CEFOP. Para tanto, destaca-se os momentos de reflexão e diálogo do segundo eixo temático do curso que buscou reconhecer espaços que resguardam a cultura negra e índigena no Ceará. Desse modo, elencou-se as principais contribuições desta formação e alguns desafios docentes na abordagem da temática no currículo escolar.

PALAVRAS-CHAVE: FORMAÇÃO CONTINUADA. RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS. CULTURA.

[33] Professora da Secretaria de Educação do Ceará. Mestre em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará. E-mail: rosileneaires80@gmail.com. Fortaleza. Ceará. Brasil.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

INTRODUÇÃO

No cotidiano escolar cearense a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 é relevante, na medida em que, as culturas negra e indígena segundo Aires et. al. (2016 p. 02), "[...] reúnem um conjunto de manifestações distintas influenciadas por povos de origem étnica diversa. Seus descendentes exercem papel de protagonistas no registro e na prática cultural às próximas gerações." Como forma de valorização e respeito a esta diversidade cultural cearense, partiu-se da formação continuada visando o diálogo e a reflexão sobre as percepções e trajetórias docentes em Fortaleza - Ceará.

Entende-se que o objetivo desta formação continuada de professores é promover a diversidade e o respeito às múltiplas culturas na escola. Neste sentido, o relato desta formação favorece e\ou oportuniza, tanto o conhecimento sobre as culturas negra e indígena cearense, quanto estimula sua inserção no currículo escolar do Ensino Médio.

O percurso formativo ocorreu em duas etapas: um encontro presencial com duração de oito horas/aula e a formação via ambiente virtual de aprendizagem com 112 horas\aula, totalizando 120 horas de carga horária do curso. Contemplou-se 125 docentes divididos em cinco turmas sob a orientação de um tutor em cada grupo. O encontro presencial do curso e o primeiro eixo temático foram relatados em Aires et. al. (2016), o qual evidenciou o seguinte panorama da formação inicial dos participantes, conforme a Tabela 01:

Tabela 01: Formação inicial dos docentes

Formação inicial	Participantes
História	40
Geografia	12
Filosofia	10
Sociologia	09
Estudos Sociais	02
Artes	04

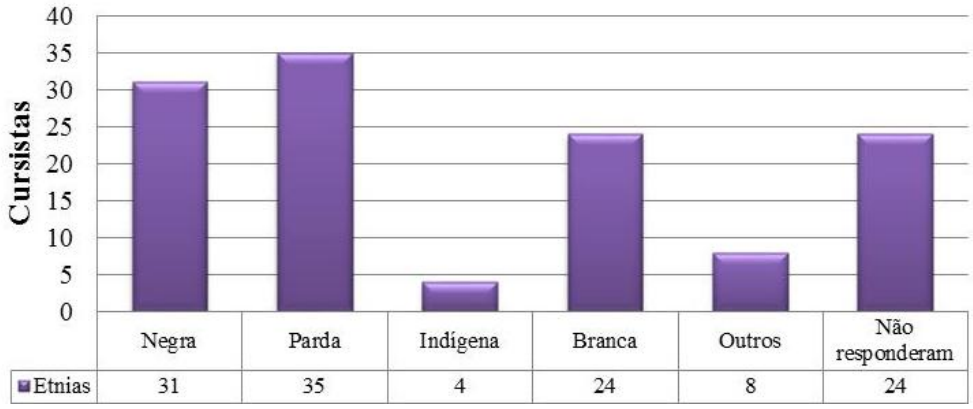
Português	03
Educação Física	01
Não informaram	44

Fonte: Adaptado de Aires et. al. (2016).

A participação dos professores de diversas áreas de conhecimento conforme a Tabela 01 na formação continuada fortaleceu o diálogo sobre nossos ancestrais e reforçou a necessidade da interdisciplinaridade nas abordagens sobre a educação para as relações étnico-raciais. Esta realidade interdisciplinar a ser buscada foi evidenciada por Aires (2016) em abordagem direcionada a área de Ciências Humanas sobre a cultura afro brasileira e africana na escola. É ainda mais desafiador e necessário fortalecer o reconhecimento da identidade da e da cultura indígena segundo referenciais cearenses, conforme já observados em Ferreira e Alves (2017) e Fonteles Filho e Malaquias (2013), os quais evidenciam as matrizes indígenas cearenses em seus contextos escolares.

Para Aires et. al. (2016 p. 02), "[...] o reconhecimento das identidades étnico-raciais é o ponto de partida para o debate sobre nossas origens individuais e coletivas no Ceará." Desse modo, o Gráfico 01 a seguir retrata a identidade étnico-racial docente.

Gráfico 01: Panorama étnico-racial dos participantes do curso.



Fonte: Aires et. al. (2016).

Dos respondentes 34% (35 pessoas) são pardos, e 30% (31 pessoas) se declararam negros e apenas 4% (quatro pessoas) consideraram-se indígenas. O

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

percentual de brancos neste cenário apresentou-se em terceiro lugar somando 24% (24 pessoas) e 8% (oito pessoas) assinalaram a opção outros por não serem representados pelas demais. Conforme Aires (2016 p.195), "torna-se necessário reconhecer trajetórias e publicizá-las" construindo a reflexão sobre a identidade docente, suas origens e de seus alunos, suas práticas culturais e didáticas diante das relações étnico-raciais.

O reconhecimento das origens e identidades docentes proporciona enfatizar trajetórias segundo suas visões de mundo e suas relações\práticas espaciais observados nos depoimentos docentes coletados no Ambiente Virtual de Aprendizagem do curso, os quais serão explicitados adiante. Para Melo (2016) as trajetórias dos sujeitos refletem o "real valor" destes, quando se enxerga seus olhares, se respeita suas subjetividades, quando encontra-se seus ditos e não ditos nas suas palavras tradutoras do meio social em que vivem.

Nesta perspectiva, acredita-se que os espaços representam trajetórias e identidades étnico-raciais podendo se constituir em instrumentos de aprendizagens, de memórias, de lutas, de práticas culturais e religiosas, de resistência cultural por professores e alunos no cotidiano escolar.

O PERCURSO FORMATIVO

O curso *on-line* caracterizou-se por estimular debates embasados em conteúdos e atividades que revelam as percepções e trajetórias didáticas. A primeira atividade revelou o entendimento conceitual e\ou pedagógico dos participantes sobre as questões raciais, já a segunda atividade revelou os percursos formativos que os docentes já realizaram em suas escolas. Conforme Aires et. al. (2016 p. 03) o curso compõe-se de "[...] bases prático-reflexivas advindas tanto dos referenciais teóricos, quanto das atividades virtuais propostas e realizadas na plataforma e na prática pedagógica do ambiente escolar." Diante dos quatro eixos formativos do curso, optou-se por destacar o seu segundo eixo temático denominado: reconhecendo o contexto. Diante das atividades propostas no eixo formativo em destaque, enfatizou-se as características e os desdobramentos pedagógicos proporcionados pelo fórum enquanto a segunda atividade do texto colaborativo será evidenciada em outro momento. Elencou-se do eixo temático

reconhecendo o contexto os seus objetivos, recursos didáticos disponíveis, atividades e referências, expostas no Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Plano sequencial do eixo temático II: reconhecendo o contexto.

Eixo Temático	Objetivos	Recursos Didáticos Utilizados	Atividades	Referências
Reconhecendo o contexto.	Identificar a presença de negros e índios no Ceará, segundo suas marcas culturais ao longo do tempo e sua presença no território; Elencar em sua região\bairro\cidade e ou entorno da escola, espaços que representam o patrimônio histórico cultural dos povos negros e indígenas do Ceará; Discutir como os espaços são percebidos e discutidos pela comunidade e a escola; Pensar como a prática docente e a escola dialogam ou poderão dialogar com tais marcas culturais.	Vídeo 1: Os tapebas em suas terras. Vídeo 2: A presença do negro no Ceará	Fórum I - Negros e índios: eles existem no Ceará ?	Ceará (2016), Palitot (2009), Freitas et. al (2009) e Santos (2012).

Fonte: http://ead.seduc.ce.gov.br/course/index.php?categoryid=74.

O fórum de discussão é uma ferramenta de interação colaborativa, assíncrona, que possibilitou o diálogo entre os participantes e o compartilhamento de suas experiências no debate sobre a presença do negro e do índio no Ceará. O objetivo deste fórum foi identificar a presença de negros e índios no Ceará, segundo suas marcas culturais ao longo do tempo e sua presença no território. O comando desta atividade evidenciou a seguinte questão: negros e índios, eles existem no Ceará? Os participantes foram estimulados a balisar suas contribuições com base nos seguintes materiais

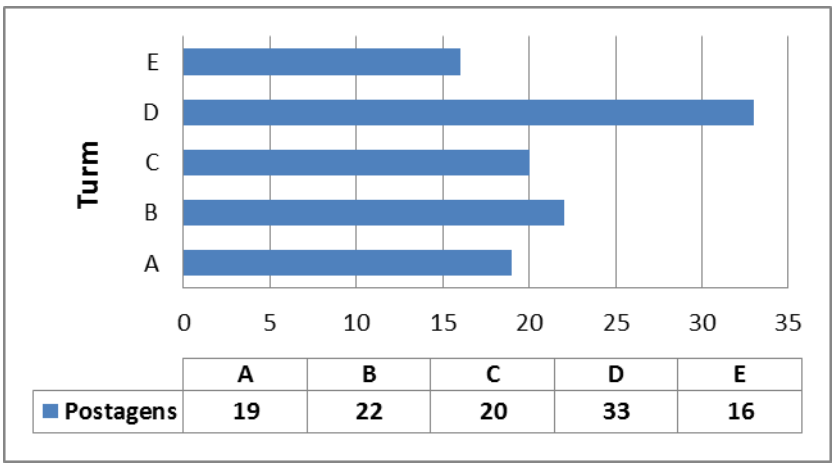
VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

disponibilizados na plataforma: Palitot (2009), vídeo 1: Os tapebas em suas terras[34] e o vídeo 2: A presença do negro no Ceará[35].

Solicitou-se das turmas a identificação na região, município e/ou entorno da escola, de espaços que representassem a cultura dos povos negros e indígenas cearense. Desse modo, as participações individuais ficaram registradas e todos liam as mensagens que foram postadas, independentemente, de data ou horário bem como interagiam com os colegas comentando as postagens.

Com base nas contribuições dos professores das cinco turmas, obtivemos o seguinte panorama de participação dos cursistas evidenciado no Gráfico 02:

Gráfico 02: Panorama de participações do fórum I.



Fonte: http://ead.seduc.ce.gov.br/course/index.php?categoryid=74.

Constata-se no Gráfico 02 que a participação das turmas no fórum foi significativa, na medida em que ocorreram 110 postagens sobre as questões acima relatadas. Desse total, somente 24 postagens referiram-se a participação de seus respectivos tutores na condução do debate bem como no esclarecimento de algumas dúvidas em suas turmas. A autonomia e a interação dos cursistas na atividade destacada estão evidentes quando vislumbramos um total de 86 postagens de cursistas no fórum

[34] Vídeo que compõe uma série de TV cearense que abordou o cotidiano do povo Tabepa. Disponível em: <<*https://www.youtube.com/watch?v=I49oMBgV9NE*>> Duração: 6:31 minutos.
[35] Vídeo que compõe a série de TV cearense A Invenção do Ceará. Disponível em: <<*https://www.youtube.com/watch?v=c_RWr5XCcfU*>> Duração 8:35 minutos.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

evidenciando uma diversidade de contextos e realidades sobre a presença do negro e do índio no Ceará.

Elencou-se os depoimentos dos respectivos docentes denominados de P1, P2 e P3 para fins de sigilo da pesquisa. Algumas percepções docentes da temática deste fórum são retratadas nos depoimentos a seguir, os quais expõem a importância e os desafios na discussão da temática racial em nossas escolas, a saber:

> P1: Acreditar que não há negros e índios atualmente em nossa sociedade é negarmos a nossa história é não olharmos ao nosso redor ou pra nós mesmos. Somos um povo que carrega no seu corpo e no seu fazer presente, marcas de uma cultura indígena e negra. (Resposta ao Fórum I por B.R.H. Professora da rede estadual de 37 anos. Acesso em 09 de Dezembro de 2015.)
>
> P2: Na minha concepção de historiador e cidadão, defendo a existência de negros e índios no Ceará, apesar de toda desconstrução de suas respectivas sociedades. O espaço da Escola deve ser utilizado para um resgaste da cultura afrodescendente e indígena, uma interação entre o didático e o cotidiano, visando abrir horizontes de reconhecimento e identidade cultural. Acredito que ainda falta uma politica de maior evidência de valorização do patrimônio histórico cultural negro e indígena, programas de maior circulação nas escolas e comunidades. (Resposta ao Fórum I por J. P. S. Professor da rede estadual de 35 anos. Acesso em 24 de Outubro de 2015.)
>
> P3: Trabalho em uma escola há exatos 10 anos. Percebi e percebo alunos afro–descendentes (que não se reconhecem como tal). Visando a que os mesmos compreendam a riqueza de sua cultura, trabalhei um mês temático da "Consciência Negra" com a turma. Levei músicas (Cesária Évora; Milton Nascimento) que eles não conheciam, literatura, etc. Assistimos a um vídeo (Menina bonita do laço de fita) e discutimos o mesmo logo após. Eu e outros professores levamos as turmas ao Museu de Redenção, visando discutirmos sobre o passado, onde formos (porque sou afrodescendente) escravizados. (Resposta ao Fórum I por M. R. B. Professora da rede estadual de 45 anos. Acesso em 22 de Outubro de 2015.).

O depoimento de P1 ressalta a importância da nossa origem, da identidade docente, do autoconhecimento e do empoderamento racial enquanto povo ou grupo social na realização de uma educação para as relações étnico-raciais. A experiência relatada por P2 demonstra o papel da escola enquanto agente difusor do reconhecimento da nossa identidade cultural e, ao mesmo tempo, o docente relata a ausência de uma

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

política de valorização da cultura negra e indígena limitando assim ações afirmativas nas escolas e nas comunidades.

Por fim, o trabalho realizado por P3 evidencia as possibilidades de abordagem na educação para as relações étnico-raciais. É notório o esforço docente em utilizar diversos recursos didáticos como músicas de cantores negros que evidenciam a riqueza cultural do negro no mundo artístico; filme que aborda o aspecto racial e o respeito à diversidade étnica com a convivência harmônica entre indivíduos de origens diferentes; e, finalmente, aula de campo com a discussão racial sobre a escravidão ressaltando a dor e sofrimento da população negra.

Saber como os docentes se veem no contexto formativo das relações étnico-raciais segundo a sua percepção do espaço vivido e sua capacidade de representá-lo ou categorizá-lo, possibilita analisar a relação entre a temática e sua prática pedagógica. Trata-se, portanto, em estudar o lugar enquanto espaço vivido e percebido por estes educadores para assim, entender as múltiplas identidades culturais marcantes no espaço concebido, as quais devem ser evidenciadas ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Sobre este assunto Laraia (2001) relata que é possível e comum existir uma diversidade cultural localizada em um mesmo espaço tendo em vista que:

> O homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é um herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquirida pelas numerosas gerações que o antecederam. A manipulação adequada e criativa desse patrimônio cultural permite as inovações e as invenções. (LARAIA, 2001 p.24)

Anseia-se que a reflexão sobre espaços representativos da cultura negra e indígena no Ceará sejam elencados, evidenciados e valorizados na prática pedagógica. A categorização desses espaços baseia-se na concepção de Santos (2004 p.27) quando afirma que "lugares, subespaços nada mais são do que funcionais". Entende-se que cada espaço destacado neste trabalho cumpre uma funcionalidade e uma intencionalidade que, neste caso, objetiva reunir objetos e práticas cotidianas coletivas que resguardam a cultura negra e indígena. Segundo os depoimentos docentes estes espaços foram categorizados nas seguintes funcionalidades: 1) espaços que resguardam a cultura e a

memória, 2) espaços em ocorrem práticas culturais e religiosas e 3) espaços que proporcionam a convivência e moradia.

Os Espaços que resguardam a cultura e a memória:

1) O Museu do Ceará[36]: É um espaço localizado no município de Fortaleza - Ceará, que resguarda a história e memória cearense possuindo um acervo entre moedas e medalhas, há quadros, móveis, peças arqueológicas, artefatos indígenas, bandeiras e armas. Há também peças de "arte popular" e uma coleção de cordéis. Observa-se que a questão étnico-racial é retratada com objetos e quadros do período da escravidão e do movimento abolicionista, o que reduz a temática a dor, sofrimento, luta e resistência, quando poderiam expor as etnias que compõe a população cearense e suas contribuições culturais.

2) Museu indígena Jenipapo-Kanindé[37]: Trata-se de um espaço localizado no município de Aquiraz - Ceará. Resguarda em seu acervo a indumentária, o artesanato e os utensílios representativos da etnia Jenipapo-Kanindé. É responsável pela conservação, pesquisa e exposição de um acervo composto por adornos plumários, armas, artefatos de ritual mágico, cerâmicas, instrumentos musicais, tecelagem, trançados e utensílios, além de um vasto acervo fotográfico da aldeia. Neste espaço, há o reconhecimento da contribuição cultural deste povo para além da sua história e memória, uma vez que, a exposição dos artefatos dessa etnia indígena e ocorrendo o contato direto com a comunidade, o que torna este museu um espaço dinâmico e coletivo de vivências e trocas de saberes culturais.

3) O Museu Senzala do Negro Liberto[38]: Espaço localizado no município de Redenção – Ceará, resguardando um cenário de escravidão e libertação dos negros escravizados que viveram no prédio que dá nome ao museu. O acervo é o próprio imóvel com sua mobília que constituiu um antigo engenho de cana-de-açucar, além de imagens e objetos que retratam o período da escravidão no Ceará.

---

36 Mais informações disponíveis em << http://www.secult.ce.gov.br/index.php/equipamentos-culturais/museu-do ceara>>.

37 Mais informações disponíveis em <<http://www.indiojenipapokaninde.org/museu/>>.

38 Mais informações disponíveis em << http://museu-senzala.blogspot.com.br/>>

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

4) O Museu do Maracatu: Espaço localizado em Fortaleza fora criado em 1984 e reunia um acervo dos maracatus Vozes da África e Az de Ouro, e em especial o Rei de Paus resguardando a história e memória da cultura afro-brasileira com objetos e figurinos utilizados nas apresentações culturais dos maracatus de Fortaleza. No entanto, não encontrou-se nenhum contato responsável pelo museu e em visita de campo percebeu-se que o prédio encontra-se em fase de restauração não sendo indicado para visitas desde 2015.

Os espaços que ocorrem as práticas culturais e religiosas:

1) Terreiros de candomblé e de umbanda: podem ser considerados espaços de práticas culturais e religiosas e encontram-se distribuídos por todo o Estado do Ceará. Conforme os relatos dos professores, estes são os espaços mais próximos de suas escolas e resguardam os traços da cultura negra e indígena cearense em seus hábitos, vestimentas, rituais, vocabulário, culinária, entre outros.

Espaços de proporcionam a convivência e moradia

1) Comunidades quilombolas denominados de Caetanos de Capuan, Caetanos de Água Preta e Conceição de Caetanos[39]: estas comunidades encontram-se nos municípios de Caucaia e Tururu – Ceará. Caracteriza-se se por representar espaços de convivência e moradia de remanescentes quilombolas, no qual a população vivencia a cultura herdada de seus ancestrais nos hábitos, nas vestimentas, na culinária, entre outros.

São diversas as percepções docentes sobre a temática étnico-racial bem como o reconhecimento das distintas identidades culturais nos espaços evidenciados protetores de aspectos relacionais e peculiares do cotidiano, a saber:

> (...) a identidade é constituída em processos relacionais tornando-as relativas às subjetividades, bem como aos contextos políticos, sociais e culturais, por isso cada pessoa deve ser compreendida em diálogo e em situação, ou seja, a partir de diálogos, lugares, culturas e interações. (MELO 2016, p.12)

[39] Mapa dos territórios quilombolas auto-identificados no Ceará disponível em: <http://cearaemfotos.blogspot.com.br/2013/11/comunidade-quilombola-de-conceicao-dos.html>>.

Por um lado, alguns docentes quando citam o Museu do Ceará e o Museu Senzala do Negro Liberto como espaços que resguardam os traços culturais ora destacados, uma vez que, este espaço retrata em seu acervo tão somente um capítulo de dor e sofrimento da escravidão negra no Ceará, revelam suas limitações em reconhecer e explorar estes espaços.

Em contra partida, os museus Janipapo-Kanindé e do Maracatu cearense bem como os terreiros de candomblé e umbanda e as comunidades quilombolas citadas por outros docentes, indicam que reconhecem os espaços e relacionando-os ao seu cotidiano e, provavelmente, incluí-los em suas abordagens a valorização das culturas negra e indígenas em suas diversas marcas espaciais.

Apesar da identificação e reflexão sobre estes importantes espaços vale ressaltar que, as escolas indígenas e quilombolas não foram citadas pelos docentes em nenhuma das turmas do curso, o que evidencia o seu desconhecimento sobre estes espaços relevantes para a prática cultural negra e indígena cotidiana na educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências trocadas/partilhadas promoveram a interatividade, a troca de experiências e favoreceu a aprendizagem colaborativa. Para Aires et. al. (2016 p.02) os mecanismos legais "revisitam o currículo escolar com objetivo de empoderar as gerações atuais e futuras de tais conteúdos, bem como reconhecer pedagogicamente a importância desses traços culturais inserindo-os no cotidiano escolar." Verificou-se que os docentes percebem as diversas contribuições dos africanos e indígenas para as ciências e a cultura brasileira e alguns docentes já trabalham com tais temáticas em suas aulas.

Considerou-se com base nas reflexões e depoimentos dos docentes que as ações decorrentes das Leis 10.639/03 e 11.645/08 10.639/03 e 11.645/08 têm reforçado o reconhecimento desses povos. Os espaços que resguardam a cultura negra e indígena foram elencados e caracterizados nos mais diversos contextos.

Entretanto, os docentes reconhecem o estranhamento e o distanciamento entre comunidade e escola no diálogo sobre práticas curriculares que sejam voltadas ao contexto estudado. Com isso abrem-se novas perspectivas para que a formação continuada de professores promova o respeito à diversidade cultural no Ceará ampliando o diálogo entre a escola e os espaços que resguardam a cultura negra e indígena cearense.

REFERÊNCIAS

AIRES, Rosilene. Contribuições para a educação das relações étnico-raciais na escola Senador Osires Pontes em Fortaleza- Ceará: reconhecendo trajetórias e valorizando o patrimônio cultural afro-brasileiro no Ceará. **Estéticas negras: trançando educação e produção didática. VI Memórias de Baobá.** Fortaleza: Imprece 2016 p. 195 - 204.

AIRES, Rosilene. LIMA, Viviana Pinheiro de. BESSA, Rosaura Ribeiro e Silva. CAVALCANTE, Francisca Hisllya Bandeira. **Formação de professores em História e cultura afro e indígena cearense: caminhos para a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/2008 em Fortaleza- Ceará.** Congresso Nacional de Educação – CONEDU**.** Natal: Realize 2016. v.1 p. 1-12.

CEARÁ, Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará- IPECE**. Marco referencial dos povos indígenas do Estado do Ceará.** Disponível em: http://ead.seduc.ce.gov.br/mod/folder/view.php?id=1562. Acesso nov. de 2016.

FERREIRA, Jaíne Alves. ALVES, Maria Kellyna Farias. Educação escolar indígena e toré: da porteira para dentro. **Estéticas negras: trançando educação e produção didática. VI Memórias de Baobá.** Fortaleza: Imprece 2016 p.178 – 186.

FREITAS, Giovane Jacó de. SOUSA, Ivo. AIRES, Max Maranhão Piorsky. COSTA, Ricardo Weibe Nascimento. **Respeitar as diversidades e combater as desigualdades.** Fascículo 2 – Todo dia é dia de índio. Fortaleza: Expressão Gráfica Editora, 2009.

FONTELES FILHO, José Mendes. MALAQUIAS, Sônia. **Fundamentos legais da educação escolar indígena: Saberes Tremembé do céu, da terra e do mar.** Belo Horizonte: Faculdade de Letras-UFMG: Literaletras, 2013.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura – um conceito antropológico.** 14ª edição. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 2001. p.12-26.

PALITOT, Estevão Martins. **Na mata do sabiá: contribuições sobre a presença indígena no Ceará.** Fortaleza: Secretaria de Cultura do Ceará / Museu do Ceará, 2009.

MELO, Margareth Maria de. **Gerando eus, tecendo redes e trançando nós: relações étnico – raciais na formação de professores.** Curitiba: Appris, 2016.

SANTOS, Maria Gilvânia. OLIVEIRA, Marize Vital de. A territorialização dos índios Tremembé: conflitos e resistências em Itarema- Ceará. **Revista da Casa da Geografia de Sobral (RCGS). v. 14 n.1, p. 27- 43**, Sobral 2012. Disponível em: www.uvanet.br\rcgs. Acesso nov. 2016.

SANTOS, Milton. **Pensando o espaço do homem.** 5ª Edição. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

VIII Artefatos da Cultura Negra
25 a 30 de setembro de 2017
ISSN 2448 – 0495
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo

Universidade Regional do Cariri
Universidade Federal do Cariri
Universidade Federal do Ceará
Instituto Federal do Ceará - IFCE

TRADIÇÃO ORAL: RECOLHA E ANALISE DAS LENDAS DA GUINÉ BISSAU

Samora Caetano[40]

RESUMO

Na Guiné-Bissau existe grande diversidade cultural que varia de etnia para etnia. Entre elas existe diferença de línguas, danças, expressões artísticas, ofícios tradicionais, mitos, lendas, contos e histórias. A Guiné-Bissau tem como a língua mais falada o Kriol que é a língua da unidade popular e o português é falado nos espaços oficiais. O presente trabalho tem como meta promover e apresentar as culturas dos povos que hoje se circunscrevem no Estado Guine Bissau, por meio das lendas que são transmitidas oralmente. No sentido de conhecer, guardar, recordar, aprender e valorizar as ancestralidades desses povos, as formas de registro de suas histórias, a maneira como os costumes são transmitidos, procurou-se entender as lendas como tradições vivas. Nessa perspectiva recolheu-se as lendas, mitos, fábulas, contos – marca da oralidade desses povos, procurando desmistificar a barreira científica que vincula esses saberes como inverdades, ilegitimidade, informalidade, tendo como escopo teórico pensadores africanos que discutem a tradição oral africana, e outros nem sempre africanos que falaram sobre escrita e oralidade. Entende-se que as narrativas como lendas, mitos, contos e historias têm uma grande importância para o povo guineense. Mas na modernidade, especificamente a geração atual tem desprezando esses saberes.

PALAVRAS-CHAVES: LENDA. TRADIÇÃO ORAL. GUINÉ-BISSAU. ACADEMIA

[40] Bacharel em Humanidades da UNILAB, graduando no curso de História da UNILAB, samoracaetano@hotmail.com, Ceará, Brasil.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

INTRODUÇÃO

Este é um trabalho oriundo da monografia apresentada como conclusão de curso do Bacharelado em Humanidades da UNILAB, defendido esse ano, que teve como orientadora a Profa. Dra. Larissa Oliveira e Gabarra.

Primeiramente toda sociedade tem lendas, mitos e fábulas, umas mais, outras menos; mas o contar histórias é característica do ser humano que vive em grupo. No caso a Guiné-Bissau tem lendas que de tanto ser repetidas e contadas, com tempo passaram a ser parte do imaginário social dos povos desse Estado. No entanto, a definição de lenda, mito e fábula, na sociedade globalizada tem uma demarcação ocidental. Na concepção ocidental todas essas narrativas são coisas míticas, fantasiosas, antiquadas, atrasada, não comprovada etc. tudo isso é porque é algo que vem da África, pois é muito evidente que para a cosmovisão ocidental tudo que vem da África ou dos outros é ruim e que sua civilização é a melhor e superior.

Já na concepção africana, a lenda é uma forma que os antepassados ou as gerações antigas encontraram para explicar a origem da existência de alguma coisa e organizar a realidade da convivência em grupo. Porque para os nossos ancestrais tudo que está no mundo tem uma razão de existir e de ocupar aquela função social, assim merece uma explicação. Apesar de serem analfabetos, de não saberem escrever o nome, de nunca terem frequentado escola, sabem que a palavra, independentemente de estar escrita é válida como regras sociais e devem ser respeitadas em todos os lugares. É nessa diferença de concepção de vida, de manutenção dos costumes que os europeus constroem preconceitos e discriminações culturais diante dos povos da África. Não concebem as diferenças como alteridade.

> "Os intelectuais europeus convenceram-se de que os objetivos, os conhecimentos, o poder e a riqueza de sua sociedade eram tão preponderantes que a civilização europeia deveria prevalecer sobre todas as demais. Consequentemente, sua história constituía a chave de todo conhecimento, e a história das outras sociedades não tinha nenhuma importância. Esta atitude era adotada sobretudo em relação à África. De fato, nessa época os europeus só conheciam a África e os africanos sob o ângulo do comércio de escravos, num momento em

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

> que o próprio tráfico era causador de um caos social cada vez mais grave em numerosas partes do continente" (FAGE, 2010, p.8).

O Fage explica que os europeus intelectuais se incutiram de um pensamento em que seus conhecimentos são mais verdadeiros do que todos os dos outros e por isso deveriam predominar sobre os das outras sociedades, pois os "outros" não seriam tão relevantes, quanto eles. Um dos motivos em que se apoiavam para se sentirem superior é a escrita.

Não devemos nos apegar ao modelo da sociedade onde a escrita é considerada melhor que a oralidade, que acreditam que a oralidade são coisas míticas ou fantasiosas. Esses são rótulos que desqualificam as culturas e valores dos povos não europeu. As palavras ditas são forma de autorregulagem, elas devem ser classificadas como coisa digna de ser acreditada, tanto quanto a escrita.

ENTRE A TRADIÇÃO ORAL E A ACADEMIA

Muitas vezes acabamos por aceitar as visões exógenas oriundas que adquirimos na aprendizagem escolar, por meio das teorias civilizatórias. Esse movimento é feito sem perceber que se está ajudando a consolidar ainda mais os fundamentos e valores eurocêntricos, que hierarquizam as diversas culturas, desvalorizando as civilizações não europeias.

Acreditamos que os conhecimentos tradicionais e os científicos nos enriquecem diante da diversidade de elementos que têm e que podem dialogar. Se transitamos nesses dois campos de conhecimentos, podemos na verdade dar visibilidade a complementaridade evidente entre eles. Nesse sentido, é importante valorizar as tradições ancestrais sem que as circunstâncias locais nos desiluda. Além da valorização das culturas africanas é importante apresentá-las como contribuições sócio culturais para humanidade

A lenda nas sociedades da palavra é importante pois possibilita saber como os antepassados pensavam as coisas na época da vivência deles, paradigmas que ficaram para nós como heranças, ensinamentos, conselhos de aprendizagem e até mesmo regulações sociais consolidadas. Os conhecimentos que deixaram para o futuro eram em

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

palavras, porque para eles elas eram muito fortes, tratadas como contratos e leis. Em que Vansina vai dizer que:

> "Uma sociedade oral reconhece a fala não apenas como um meio de comunicação diária, mas também como um meio de preservação da sabedoria dos ancestrais, venerando no que poderíamos chamar elocuções-chave, isto é, a tradição oral. A tradição pode ser definida, de fato, como um testemunho transmitido verbalmente de uma geração para outra. Quase em toda parte, a palavra tem um poder misterioso, pois palavras criam coisas. Isso, pelo menos, é o que prevalece na maioria das civilizações africanas" (VANSINA, 2010, pp.139-140).

Jan Vansina afirma que nas sociedades onde a fala tem predominância, a palavra é utilizada para salvaguardar as sabedorias dos ancestrais e é isso que ele vai apelidar de tradição oral. O autor define a tradição como o testemunho de um conhecimento transmitido de boca a boca, de geração a geração, que se torna um conhecimento atemporal. A tradição oral são histórias que ganham vida própria, seguem sendo vivenciadas gerações que nem se quer se conheceram. O contato do presente com o passado via essas lendas para sociedades africanas – inclusive na Guiné-Bissau – é um dos motivos que torna a palavra sagrada pois ela que guarda a herança ancestral. É o contato do presente com o passado que vai fazer a diferença entre a oralidade e a escrita.

A lenda é o que liga as gerações passadas com as atuais, porque ela era como uma ciência para os antigos pois é a partir dela que conseguiam entender e produzir conhecimento, como por exemplo: saber o momento e lugar para o cultivo dos alimentos, o processo de transformação da natureza em produto manufaturado, a existência de todas as coisas, a origem do mundo, o papel dos elementos da natureza, incluindo o homem no universo, a criação do homem e etc. Todo esse conhecimento é herdado de uma geração para outra geração, dando a esse conhecimento, também um sentido científico, chamado de tradição e porque é repassado oralmente permanece viva. Assim, entende-se que a diferença do valor das lendas, para o valor de um tratado científico não existe, o que difere é apenas o suporte onde reside o conhecimento.

Na sociedade guineense, a oralidade é o principal meio de comunicação, pois as lendas estão vivas, os antepassados deixaram como uma herança. As lendas são as riquezas culturais que cada povo possui como herança. Segundo Amadou Hampate Bã (2010), a oralidade é muito importante para a comunidade, por isso as sociedades criam

mecanismos de manutenção da tradição oral para suas gerações futuras. Segundo Odete Semedo:

> "A oralidade não é apenas um meio de expressão estética de uma sociedade agrafa. É muito mais: é sobretudo a expressão de uma comunidade, na qual a vida grupal desempenha um papel sumamente importante, onde a vida comunitária ainda é dinâmica e continuamente preservada pelos mais diversos instrumentos, pelo convívio e pela intercomunicação através da palavra" (COSTA SEMEDO,200, p.8).

Odete Semedo explicou que a oralidade não se limita só em permitir uma expressão entre pessoas da mesma comunidade onde não é predominante o uso da escrita, mas sim é uma estratégia de manter vivas as diversas expressões artísticas que se encontram nessa comunidade. Para facilitar a comunicação, que é de boca a boca, que pode ser de um tempo remoto, ou recente é necessário que exista uma relevância da função dessas lendas na vida cotidiana das comunidades.

A oralidade é uma rica fonte de conhecimento, que se fundamenta a escrita, mas não é aceita pelos acadêmicos mais radicais que são aqueles, africanos ou não, que dizem que o que é valido hoje é só o que está escrito no livro ou que o que é valido hoje é aquilo que a gente chama produção cientifica acadêmica. Segundo autores como Francisca Ângela Martins Bezerra, Francisca Edna Moreira Faria e José Amarildo Fernandes Machado:

> Em relação à oralidade, vimos quanto ela é importante para fundamentar a escrita. Vimos, também, como a escrita serve de emancipação humana, quando valorizada para resgatar as histórias de mundo de homens e mulheres, que se formam a partir de seu contexto social. É importante registrar também o fato de que os educandos demonstraram contentamento em produzir os textos orais e escritos (2005, p. 16).

Para estes autores, a oralidade tem um papel importante, pois com ela se fundamenta a escrita, mas por outro lado eles entendem que a escrita serve de fazer registro e resgates de uma história de mundo e de homens e mulheres que se encontram na sociedade. E é bom fazer registros, segundo eles, pois os aprendizes ficam felizes em construir, tanto textos orais, quanto escritos.

A oralidade não significa ausência de credibilidade ou de fidedignidade, ao contrário, ela é base da nossa sociabilidade. Na Guiné-Bissau, a criança aprende com os

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

mais velhos –qualquer membro da família – aquilo que lhe foi transmitindo, o que aprenderam e experimentaram com os seus mais velhos, em última instancia com seus ancestrais. Muitas dessas lendas, ensinam uma forma de se comportar, isso se torna normas da sociedade, onde ela se encontra. O Hampate Bã confirma que:

> "Para alguns estudiosos, o problema de tudo se resume em saber se é possível conceder a mesma confiança que se concede à escrita quando se trata do testemunho de fatos passados. No meu entender, não é esta a maneira correta de se colocar o problema. O testemunho, seja escrita ou oral, no final não é o que mais o testemunho humano, e vale o que vale o homem [...] os primeiros arquivos ou bibliotecas do mundo foram o cérebro dos homens. Antes de colocar seus pensamentos no papel, o escritor ou o estudioso mantém um diálogo secreto consigo mesmo. Antes de escrever um relato, o homem recorda os fatos tal como lhe narrados ou, no caso de experiência própria, tal como ele mesmo os narra. Nada prova *a priori* que a escrita resulta em um relato da realidade mais fidedigno do que o testemunho oral transmitido de geração a geração" (HAMPATE BA, 2010, p.168).

O grande problema é que as sociedades da escrita, não tem a mesma confiança na oralidade que têm na escrita. Para Hampate Bã, esse problema é falso pois não importa a fonte – oral ou escrita, o registro é sempre um testemunho humano, o homem mesmo antes de escrever faz uma conexão com seu cérebro, onde articula a memória e elabora a narração. Ou melhor a pessoa ainda recorda tudo dentro da sua cabeça para depois colocar no papel como lhe contaram.

Em alguns lugares na Guiné-Bissau, pela escrita ainda não ser preponderante, as lendas têm destaques pois fazem parte da socialização primarias; os distintos grupos étnicos na Guiné-Bissau socializam seus filhos, sobrinhos, netos, primos, entre outros com base nessas narrativas. As lendas faziam parte na educação das crianças e jovens de forma bastante presente até pouco tempo atrás e ainda hoje em lugares, tais como: Bolama, Quinhamel, Catcheu, ou melhor dizer, no interior do país, onde não se verifica muito a presença da escrita.

Entende-se que a oralidade é preservada concomitantemente com a preservação do próprio povo, pois a oralidade assegura a própria dinâmica social, ou seja, suas idiossincrasias. Segundo Vansina, "A oralidade é uma atitude diante da realidade e não a ausência de uma habilidade" (VANSINA,2010, p.140). Vansina ainda esclarece que a oralidade é um meio de narrar a realidade, seja no passado, seja nos dias de hoje.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

AMOSTRA DAS LENDAS DA GUINÉ-BISSAU

Nessas sociedades tradicionais as pessoas vivem em solidariedade porque ao utilizarem a oralidade como o principal meio de comunicação, praticam o respeito a fala e a escuta. Mas na sociedade moderna, as pessoas, principalmente os mais jovens, tem se convencido de que a escrita é a melhor forma de mostrar e guardar um conhecimento por uma longa data. Guardar por meio da escrita uma narrativa, não garante a escuta e nem o respeito a fala. Mesmo assim, não se pode acreditar que as lendas vão desaparecer na Guiné-Bissau.

Primeiramente trago à tona uma lenda do povo Budjúgus. Ela é sobre o inicio de vida (mundo) para os budjúgus. Essa lenda é muito conhecida no país todo, para além dos povos bijagós, o que a caracteriza como uma lenda ou muito antiga, ou de grande difusão, ou mesmo os dois aspectos. Dizem que ela surgiu antes da chegada dos portugueses que invadiram o território guineense. Ela pode ser classificada como uma lenda *religare*, por trazer a ligação do povo da terra com seus ancestrais, mas também ela pode ser entendida numa perspectiva cultural, que marca os costumes e maneira de viver das pessoas.

Budjúgus é o povo que habita o arquipélago de mesmo nome. São 88 ilhas, situada na região sul da Guiné-Bissau, povoadas de palmeiras e coqueiros, com apenas 23 delas habitadas. O mundo para esse povo é representado como Orango e a lenda explica o início de Orango. A relação do território Budjúgus com o mundo é justaposta. Ou seja, o mundo para os Budjúgus é Orango, que é o seu território. Portanto explicar o surgimento de Orango é explicar também o próprio território que habita esse povo, consequentemente sua divisão. Orango é também, além de mundo e território, é o nome da maior ilha desse território. A noção de escala geográfica não interessa, apesar deles terem consciência de que os territórios vizinhos também são mundo. Entender o mundo como seu próprio território é marcar uma concepção de mundo, uma concepção de formação de si mesmo.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

Os personagens dessa lenda que podemos destacar são: Nindo criador, o homem, akapakama, Orakuma, Ominka, Ogubane, Oraga. É importante destacar que Nindo é Deus, a existência de Deus prova que esse povo já tinha ligação com Deus antes da chegada dos invasores portugueses, portanto antes de 1446. Orakuma, Ominka, Okubane e Oraga são nomes das linhagens do povo budjugus e cada um desses nomes representa uma linhagem desse povo.

O Orango então carregou quatro planetas: Orakuma, Ominka, Ogubane, Oraga, que são filhas de akapakama. Elas também vieram a ter seus descendentes que são "países" ou "regiões" desse mundo Budjúgus. O entendimento de país é preciso, se refere a terra, a região, a uma formação humana em que a cultura tem base na terra, no *sus solis*, nos costumes da terra (e não do sangue – *sus sanguinios*) (CAHEN, 2004).

Akapakama é o homem e a sua mulher que são os primeiros seres nesse mundo. Aos seus descendentes, quatro filhas, foram atribuídos dons. Os nomes das filhas, os quatro planetas, Orakuma, Ominka, Ogubane, Oraga, são nomes de djorson (linhagem ou clã) dos Bijagós. Assim, essas linhagens hoje assumem esse lugar na divisão do mundo.

Então essa lenda não é apenas fundadora do território Budjúgus, mas também a lenda é fundadora de djorson dos Budjúgus. A tradição viva que reside na lenda, mantém na memória dos Budjúgus que é uma estratégica dos seus ancestrais para explicar como surgiu o seu mundo e sua linhagem, pois isso faz eles se orgulharem dos seus ancestrais que criaram esse patrimônio cultural. Esse patrimônio cultural é útil para toda a sociedade guineense por ser uma herança desse povo. Para Budjúgus e outros resto de povo guineense, a tradição oral atribuí uma importância impar a essa lenda fundadora, pois se trata da linhagem Budjúgus. É evidente que ainda está viva na memória do povo guineense e em particular Budjúgus.

Uma outra lenda é sobre os povos Pepelis. Ela fala do porquê que na etnia Pepelis o filho pertence a linhagem matrilinear. A lenda nos dá oportunidade de refletir sobre abandono dos filhos pelos pais. Segundo a lenda, o filho consegue ajuda do seu tio materno que é quem o ajudou a resolver o problema no momento. O tio com raiva do pai jurou que todos os filhos de suas irmãs pertenceriam obrigatoriamente a linhagem materna. Isso quer dizer que as mulheres da etnia Pepel pode ter filho com qualquer

homem em qualquer lugar do mundo e o filho vai sempre da linhagem materna. Até hoje isso acontece, pois, a criança nascida de uma mulher dessa etnia pode ter nascido em qualquer localidade no mundo, um dia ela tem que voltar para a região de origem dos seu ancestrais maternos para fazer certas cerimonias de purificações. Caso contrário ela sofre pela quebra dos padrões e entra em sofrimento. Se lembrarmos que essas são consequências do abandono do filho pelo pai. O pai esqueceu sua responsabilidade no momento que o filho precisou. Essa lenda nos faz refletir muito sobre esse tipo de comportamento que acaba deixando o filho sofrer, independentemente de ter acontecido algo com o pai, ele tem que estar ao lado do filho para apoia-lo. Também essa lenda tem um ensinamento moral que é de fazer os pais refletirem sobre suas responsabilidades paternas. Podemos também perceber a questão da representação do feminino, centralizada no útero. Esse povo valoriza a paternidade sanguínea, assim a criança ser da família da mãe, significa garantir esse vínculo consanguíneo. Percebe-se também que esta lenda não só explica o porquê da materlinearidade, mas também ela mostra o lugar da mulher na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A oralidade e a escrita complementam-se, pois a oralidade é importante para fundamentar a escrita e a escrita serve de registro permanente da oralidade. Quando valoriza as histórias e recolhê-los é sinal de que quer mantê-las vivas que, acreditar nos ensinamentos dos ancestrais é reconhecê-los como fonte de saberes, é cuidar da nossa história e da nossa comunidade, é valorizar os formadores da nossa sociedade ou povoado. Os ancestrais são motivos de orgulho dos povoados pelos saberes.

Este trabalho não se trata somente de guardar as narrativas no suporte escrito. Elas estão na memória coletiva e seguem seu próprio fluxo, mas também e principalmente de afirmar a importância daqueles que viveram a experiência e depois a comunicaram de forma narrativa. Trata-se também de afirmar a importância desses saberes vindo nossos ancestrais no espaço acadêmico. A possiblidades de pesquisa-las, debate-las, mostra-las ao mundo é uma forma dar criar espaços para outros tipos de conhecimentos dentro desse sistema hierárquico da ciência. Pois devemos preocupar em

contar a nossa história em qualquer espaço, valorizando as formas individuais e também coletivas.

A nossas lendas precisam de jovens para se manter viva, para continuar a sua dinâmica de produção de significados. Eles também precisam da comunidade, para afirmarem seus valores e crenças, para comporem a sua história pessoal e familiar, para serem atuantes no trabalho de conservação da tradição. É quando se adquiri orgulho pelas tradições que nasce o desejo de guardarem certos aspectos culturais partilhados pela comunidade. Os jovens têm que entender que o que se estuda na maioria das universidades são parte das tradições cientificas europeias do século XVIII, marcadas pela ideologia dos colonizadores. Essa visão de mundo não vai trazer a público a outra parte da nossa história. A hegemonia cultural ocidental vai continuar invisibilizando a nossa história, mostrando para o mundo uma única história, em que África não é protagonista. Portanto os jovens precisam tomar consciência sobre os saberes dos seus ancestrais guineense, assim como de todo nosso continente. Sem dúvida, que a modernidade impõe aos jovens a negação de suas culturas, pois os jovens ao estudar acabam a negar a sua própria tradição ou nas lendas.

Mas isso não deve enfraquece-los. É um desafio e têm que enfrentar pois quem pode contar a sua história é você mesmo. As lendas precisam dos mais jovens para se manterem vivas pois só quando um conta e outro escuta faz com que eles viajem para o espaço da memória coletiva, do imaginário social. Isso significa muito para nos guineenses, pois a recordação dessas lendas nos faz viver coisas de tempo e espaços diferentes. Ela faz-nos voltar a um tempo que não vivíamos. Ao ouvir a narração, a conexão com o seu imaginário faz com que você tivesse no tempo pretérito.

REFERÊNCIAS

BÂ, Amadou Hampate. “Tradição viva. Brasília”. Ki-Zerbo Joseph (org.). *História geral da África*. Vol. 1. Brasília: UNESCO, 2010.

_____. *Amkoullel, o menino fula.* Tradução: Xina Smith de Vasconcelos. São Paulo: Palas Athena: Casa das Áfricas, 2003.

CAHEN, Michel. Lusitanidade, « lusofonidade » e modernidade Um mergulho nos conceitos de identidade e de nação. Publié in Espiteme. *Revista interdisciplinar da Universidade Técnica de Lisboa*, Lisbonne, V (13-40), 2004 : 123-140.

FAGE, Jonh Donnelly. "A evolução da historiografia da África". Ki-Zerbo Joseph (org.). *História Geral da África*, vol. 1. Brasília: UNESCO, 2010.

FEREIRA, Maneta de Moraes. FERNANDES, Tania Maria. ALBERTI, Verena. *História oral: desafios para o século XXI* [online]. SciELO. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2000. Disponível em: <http://static.scielo.org/scielobooks/2k2mb/pdf/ferreira-9788575412879.pdf>. Acesso em: 21 maio. 2017.

FORTES, Paula. Bijagós: sociedade matriarcal. *Baula*. 10 fevereiro 2011. Disponível em: http://www.buala.org/pt/a-ler/bijagos-sociedade-matriarcal. Acesso em: 15 dez. 2016

MEMI, Albert. *Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador*. Cidade: Corrêa, 1957.

REIS, Eliana Lourenço de Lima. VIEIRA, Elisa Amorim. BRANCO, Lucia Castello. COSTA de SEABRA, Maria Cândida Trindade e QUEIROZ, Sônia. *A tradição oral* [online]. Faculdade de letras. Belo Horizonte Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/site/e-livros/A%20Tradi%C3%A7%C3%A3o%20Oral.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2017.

SEMEDO, Maria Odete da Costa Soares. *As mandjuandadi: cantigas de mulheres na Guiné-Bissau: da tradição oral à literatura*/. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010. 451f.

VANSINA, Jan. "A tradição oral e a sua metodologia". Ki-Zerbo, Joseph (org.). *História geral da África*, vol.1. Brasília: UNESCO, 2010.

VIII Artefatos da Cultura Negra
25 a 30 de setembro de 2017
ISSN 2448 – 0495
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo

Universidade Regional do Cariri
Universidade Federal do Cariri
Universidade Federal do Ceará
Instituto Federal do Ceará - IFCE

EMPODERAMENTO AFRO-BRASILEIRO NO ESPORTE: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

José Willyam de Sousa Silva[41]
Indianara Rodrigues Leite[42]
José de Caldas Simões Neto[43]

RESUMO

O termo empoderamento pode ser compreendido como algo individual e coletivo, é uma forma de tomar poder para empoderar a si e aos outros, através de mudanças sociais tomando consciência dos problemas que afligem a sociedade elaborando assim soluções para combatê-los. O esporte é um ambiente que proporciona conquistas sociais, econômicas, históricas e culturais aos afrodescendentes marginalizados em nossa sociedade, proporcionando-lhes a possibilidade de empoderamento. Por muito tempo difundia-se um pensamento que o desempenho do negro em algumas modalidades esportivas devia-se a condições genéticas, no entanto, alguns atletas nos últimos anos vêm rompendo esse pensamento naturalista. Nessas perspectivas o presente estudo tem o objetivo perceber o esporte enquanto âmbito de empoderamento afro-brasileiro. Além de sua projeção social, trazendo discussões presentes no contexto sócio-político atual, na percepção de minorias representativas nos mais diversos âmbitos da sociedade contemporânea. O presente estudo trata-se de uma pesquisa descritiva através de uma revisão sistemática, realizada entre período de Fevereiro de 2017 a Março de 2017. Foram utilizadas como bases de dados o Google Acadêmico e Scielo recuperando os trabalhos com o cruzamento dos descritores empoderamento, afro-brasileiro e esporte. Foram incluídos trabalhos publicando entre os anos de 2006 a 2016, foram excluídos trabalhos duplicados e revisões sistemáticas. Foi selecionado cinco (05) trabalhos após leitura dos títulos, resumos e leitura na integral que se encaixaram nos critérios e objetivos da presente pesquisa. Foi possível perceber que o esporte transforma-se em um mecanismo importante para a inclusão, ascensão e empoderamento do afrodescendente, possibilitando a construção de uma nova identidade e representatividade esportiva em diversos esportes com predomínio hegemônico de branco a fim de romper com o pensamento naturalista a respeito das capacidades físicas da pessoa negra.

[41] Discente do Curso de Licenciara em Educação Física pelo Centro Universitário Dr, Leão Sampaio – UNILEÃO. E-mail: willyam_clarinete@hotmail.com Juazeiro do Norte, Ceará, Brasil.
[42] Discente do Curso de Licenciara em Educação Física pelo Centro Universitário Dr, Leão Sampaio – UNILEÃO. E-mail: indiaanararodrigues@gmail.com Juazeiro do Norte, Ceará, Brasil.
[43] Docente e Pesquisador do Grupo de Estudo em Educação Física, Lazer e Sociedade do Centro Universitário Dr, Leão Sampaio – UNILEÃO e Aluno do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri – URCA Crato, Ceará, Brasil.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

PALAVRAS-CHAVE: EMPODERAMENTO. AFRO-BRASILEIRO. ESPORTE. CULTURA.

INTRODUÇÃO

O termo empoderamento é tradução do inglês *empowerment*, que inicialmente tinha o seu significado relacionado à noção de protagonismo ligados as pró-atividades das pessoas. (MEIRELELLES; INGRASSIA, 2006). Mesmo que inicialmente a expressão empoderamento estivesse intrinsecamente sua acepção ao desenvolvimento individual de cada sujeito, é somente na metade do século XX que o conceito *empowerment* passou a ser usado como referencia a direitos civis, principalmente, a movimentos emancipatórios (SILVA, 2013).

Tanto o movimento feminista como o movimento *American Black* disputam pela origem dessa expressão. Em 1960 esses movimentos criaram um ambiente de luta no cenário norte-americano, já que exigia o fim do preconceito e da discriminação relatada por negros dos Estados Unidos da America (ANTUNES, 2002).

Para Silva (2013) os setores conservadores e tradicionais da atual sociedade vêm apropriando-se desse termo, de forma parcial, conforme seus interesses políticos ideológicos, esquecendo a noção de poder que deve ser central no fenômeno em questão. Nesse aspecto, o mesmo perde o seu objetivo que é dar uma harmonia de poder para os que o têm e os que não o têm, para que possam usufruir de uma vida digna. É importante contextualizar o termo e evitar a compreensão de empoderamento como um elemento estatístico, ou método a ser usado sem levar em conta as relações entre os sujeitos e instituições que o concretizaram.

Com as grandes transformações culturais, políticas, econômicas e sociais em nossa sociedade, o empoderamento ganha novos aliados, alguns bem recentes como as mídias digitais e outros bem antigos como o caso do esporte que para Almeida e Rose Junior (2010, p. 12) “O esporte, como fenômeno social, acaba por incorporar as várias faces da cultura, tornando-se um elemento que agrega os acontecimentos sociais, enquanto fonte de produção cultural e um elemento imprescindível para entender os acontecimentos contemporâneos”.

Grande parte do povo brasileiro em ser respeitado no cenário mundial é uma

consequência da contribuição dos negros no esporte em especial no futebol. E seria um equivoco negar tal afirmação. No entanto, enquanto uns atletas alcançam o destaque no futebol, muito outros ficam pelo caminho. Mandarino e Gomberg (2010) afirmam que é importante perceber que existem tantos negros e mulatos no futebol que inspiram muitas crianças e adolescentes, que se projetam nesses atletas, já que se identificam no que diz respeito a questões étnicas, raciais e de classes.

Podemos ver uma tentativa de mascarar um racismo presente dentro e fora do âmbito esportivo, com afirmações de que os afro-brasileiros são vocacionais por natureza para praticas corporais, em detrimento de atividades de cunho intelectual. Essa forma erronia de vincular o negro apenas um bom desempenho físico e não potencializar também suas demais inteligências. Estudiosos do treinamento esportivo, comentaristas especializados em esporte e população em geral acaba tendo uma visão restrita sobre o negro e sua cultura, não contextualizar ou prender-se excessivamente a essas questões, em especial biológicas, nos levar a ver-los como homens e mulheres capazes, com qualidades e defeitos como os demais seres humanos culturalmente constituídos na sociedade.

A eugenia e a ideia de branqueamento que colocou a população negra em uma situação de inferioridade racial e etnias tidas como superiores. Esses pressupostos raciais adentraram no meio esportivo, chegando até os jogos de Berlim, em 1936, em pleno regime nazista, no intuito de efetivar no esporte a superioridade ariana pregada por Hitler. No entanto, apesar desse contexto, contemplou-se, no evento um atleta negro se destacando e rompendo com as representações de superioridade ariana no esporte sobre outras raças. A performance de Jesse Owens, que ficou conhecido devido a sua grande velocidade. Com os resultados de Owens e do crescimento das técnicas de treinamento, a raça negra começou a ser vista como objeto de estudo pela ciência do esporte. Os negros passam a serem rotulados para esportes em que a questão econômica não era um obstáculo.

Não são raras às vezes em que se atribui o sucesso de negros em geral, e dos africanos ou afrodescendentes em primazia, a explicações em função das vantagens biológicas, como se outros fatores não tivessem influencias sobre suas performances e/ou formação. Ao atribuir determinados destaque a aspectos biológicos, naturalizam-se

esses atletas, assemelhando-os a "animais de competição" (MANDARINO E GOMBERG, 2010).

Segundo Altman (2000) *apud* Oliveira (2008) os atletas negros em todas as provas de velocidade, quanto de resistência tem conseguindo inúmeras medalhas Olímpicas em todas as edições dos jogos. Devido a esse destaque nessas provas, o interesse em estudar o fenômeno esportivo do desempenho de africanos e afrodescendentes em determinados esportes vem aumentado. Espaços limitados de atuação dos atletas negros se devem, em parte, pelas influências dos discursos científicos e seus veredictos. Porém é necessário separar os olhares autoritários sobre a representação do "corpo" de homens e mulheres negras no esporte, apesar da importância da ciência para contribuir com algumas respostas, ela não deve ser trazida como lei, isto é, verdade única e absoluta, visto que este contexto foge ao seu domínio e a deixa alguns questionamentos sem respostas (OLIVEIRA, 2008).

Wacquant (2002) *apud* Mandarino e Gomberg (2010) mostra que os negros muitos antes de serem predestinados geneticamente para um esporte, são predestinamos socialmente. São vários indicadores que mostram que jovens dos guetos suburbanos norte-americanos, em grande parte desses são negros, tornam-se boxeadores potenciais. Entre esses indicadores descase a pobreza, o desemprego crônico, o tráfico, a violência, a baixa escolaridade e a valorização da virilidade. Tanto o boxe quanto o futebol, ou quaisquer outros esportes, implicam competências e habilidades cognitivas e emocionais, mesmo que elas não sejam as mesmas exigidas de um filósofo ou de um matemático. No entanto o esporte torna-se uma luz ao fim do túnel para jovens pobres que não vêm outro ambiente para ascensão social.

Os espaços destinados e ocupados por negros direcionavam-se às marginais das cidades, favelas, guetos e vilas. Nesses ambientes, formaram-se grandes ícones do esporte e ainda continuam a surgir, além de contribuir para o esquema corporal de homens e mulheres, principalmente de negros. A discussão de territorialidade incitou a criação de diversos rótulos de identificação e de interesses comuns nas comunidades negras: nas escolas, mutirões, associações, ligas de futebol, dentro outros. Além de representar uma atividade corporal de técnica de luta, a capoeira serviu como uma forma estratégica de resistência física e cultural contra a escravidão. É legitimo o papel

preponderante na história da cultura dos afrodescendentes no Brasil (OLIVEIRA, 2008).

Goellener *et. al.* (2009) constatou que alguns sujeitos são excluídos das práticas corporais e esportivas, e mesmo que incluídos, não possuem as mesmas condições de permanecerem nas atividades. Por vezes esses sujeitos são alvos de ações que os afastam dessas atividades por se sentirem rejeitados pelo grupo de sujeitos que os rodeiam nessas atividades. Situações como está denominamos de descriminação que pode ocorrer por diferentes fatores como gênero, orientação sexual, raça/etnia, classe social, habilidade, idade e padrão corporal.

A identidade e representações produzidas sobre as pessoas negras estavam reduzidas a espaços limitados, sendo o esporte um exemplo em que ser negro tornou-se determinante para ser atleta de algumas modalidades. Para Hall (2001) *apud* Oliveira (2008) essas identidades que por muito anos permeiam as sociedades no mundo estão diminuindo, com isso dando espaços a novas identidades e culturas. Muitos indivíduos, dentro desses diversos acontecimentos sociais, vêm [des]construindo esses conceitos e dogmas, principalmente de descendência negra, ganhando espaços em esportes que outrora eram desestimulados, como: o vôlei, o tênis, a natação, o golfe, a fórmula 1 e entre outros.

Nessas perspectivas o presente estudo tem a intenção descrever o esporte enquanto âmbito de empoderamento afro-brasileiro através de uma revisão sistemática. Além de gerar uma projeção social, trazendo discussões presentes no contexto sócio-político atual, na percepção de minorias representativas nos mais diversos âmbitos da sociedade contemporânea já que por muitos anos essa temática foi silenciada devido às influências de culturas européias, fazendo com que os afro-brasileiros negassem sua identidade, cultura e história para inserir-se socialmente.

MATERIAIS E MÉTODOS

Trata-se de um estudo descritivo através de uma revisão sistemática. É importante destacar que, as possíveis incoerências e/ou antagonismos que as obras possam apresentar, assim, para tanto é necessário ter ciência da veracidade dos dados obtidos.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

A revisão foi realizada no período de Fevereiro de 2017 a Maio de 2017, nas bases de dados da *Scielo* e Google Acadêmico, no idioma em português abrangendo artigos publicados entre os anos de 2006 a 2016, utilizando o cruzamento dos descritores empoderamento, afro-brasileiro e esporte. Foram utilizados como critério de inclusão para a pesquisa, trabalhos públicos que fazem referencia ao objetivo do presente estudo, com definições e considerações importantes sobre o processo de empoderamento afro-brasileiro no esporte.

Foram recuperadas trinta e nove (39) referências após o cruzamento dos descritores nos bancos de dados, em seguida foi realizada a leitura dos títulos e foram selecionados disseste (17) trabalhos para leitura dos resumos, após a leitura dos resumos foram selecionados oito (08) trabalhos para leitura na integra e após a leitura na integral para avaliação dos métodos e principais resultados foi selecionado cinco (05) trabalhos que se encaixaram nos critérios e objetivos da presente pesquisa para analise final.

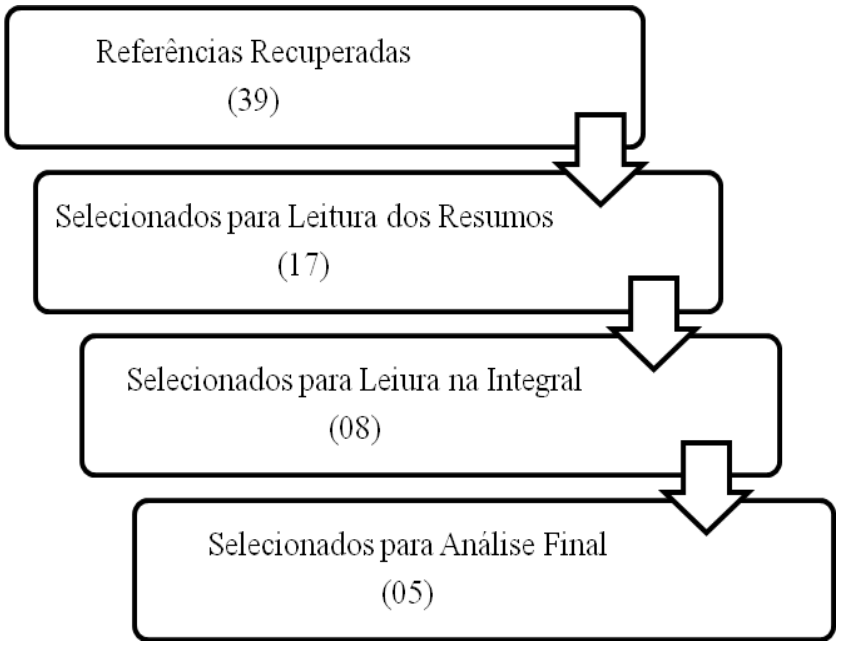


Figura 1: Fluxograma do processo de seleção dos artigos pesquisados. Entre parênteses o número de artigos em cada etapa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tabela 01: Descrição da publicação dos trabalhos analisados na revisão sistemática.

Trabalho	**01**	**02**	**03**	**04**	**05**
Título	A participação do atleta negro no esporte: das pistas de atletismo às pistas de Fórmula 1	O basquete de rua como manifestação da cultura corporal étnica em Salvador	Movimentos sociais e a CUFA-CE: uma análise da construção da identidade negra no basquete de rua	Empoderamento de Afro-brasileiros no Futebol: o Projeto Atleta Cidadão do Futuro como espaço de inclusão social	Preconceito racial no esporte nacional
Autor(es)	Altemir de Oliveira	Ruy J. Braga Duarte	Cristiane Souza da Silva	Lucas Vieira de Lima Silva	Fabrício Gregório e Beatriz Medeiros de Melo
Ano da Publicação	2008	2010	2012	2013	2015
Apresentado em:	Revista Digital Efdeportes - Ano 13, n. 126	Revista África e Africanidades - Ano 2, n. 8	Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Ceará	Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação, em Educação da Universidade Federal da Paraíba	Revista Esporte e Sociedade - Ano 10, n 24

No primeiro trabalho é um estudo bibliográfico com objetivo enfocar quais os mecanismos sociais e culturais que produziram as representações das pessoas negras e como se engendraram as identidades atribuídas ao negro no esporte. A questão do conhecimento que orientou a pesquisa foram os estudos culturais e sua perspectiva da produção de identidade. Para tanto, o autor procurou resgatar um pouco da história da Educação Física no Brasil e seus primeiros olhares para as pessoas negras, mostrando como ela foi usada pelo movimento eugênico, para seus intentos de melhoria da raça brasileira.

Como principais resultados o estudo apresenta as dificuldades encontradas pelos afro-descendentes, até a metade do século passado, as quais ganharam dimensões

sociais, culturais e ideológicas que estabeleceram inúmeros discursos, dizendo da incapacidade dos sujeitos negros para o processo de produção, dentro de uma filosofia capitalista que emergia e as traduções em identidades, com as mais variadas atribuições de cunho negativo. No esporte, ser negro era um rótulo a determinadas modalidades. Relata ainda que esse processo, vem ocorrendo à quebra de vários conceitos pré-julgadores e muitos indivíduos de descendência negra vêm se destacando em esportes para os quais eram desestimulados como: o vôlei, o tênis, a natação, o golfe e a Fórmula 1 entre outros esportes (OLIVEIRA, 2008).

O segundo trabalho utiliza um referencial teórico com base no materialismo histórico dialético em sua metodologia. Com principal objetivo identificar e analisar as características do basquete de rua como manifestação da cultura corporal étnica em Salvador, buscando encontrar elementos variados para a prática pedagógica.

O estudou foi realizado na periferia de Salvador, nas localidades de Mussurunga, Cajazeiras, Paripe e Uruguai. O qual apresentou os seguintes resultados principais para o Basquete de Rua nessas localidades. O autor apresenta que o basquete de rua e entendido como prática corporal, que proporciona um grande universo de estudo e reflexão nas relações das manifestações culturais, do esporte, do lazer, da ciência social, da etnia e das ações afirmativas na trajetória em busca da emancipação humana.

Duarte (2010) diz que apesar das dificuldades que os atores do basquete de rua passam em sua comunidade, não excluem e nem restringem ninguém de nenhuma classe social, embora tenha uma atenção especial com os jovens afro descendentes, carentes da periferia. Assim o basquete de rua é considerado pela sociedade como um exemplo de persistência social, que tem por objetivo proporcionar aos jovens a socialização e a construção individual crítica e tomar consciência do mundo em que está inserido.

Destaca ainda que o basquete de rua é um indicativo da ascensão de um segmento da juventude soteropolitana que luta para ter direito a uma prática desportiva fora dos padrões institucionalizados, não só em relação ao jogo em si, mas também aos locais de sua prática. Afirma ainda que é uma manifestação que refletem vários sentidos e significados que influenciam a tomada de consciência por parte dos jovens praticantes de maioria negra, percebendo o esporte como forma de socialização da juventude, pois é

plausível dizer que o esporte é uma das vias de socialização e o basquete de rua está inserido nesse contexto de maneira concreta. Duarte (2010) traz como consideração que o basquete de rua pode ser classificado como uma produção da humanidade de relevância, visto que desenvolve a formação do homem omnilateral e não unilateral.

O terceiro trabalho buscou através de um estudo de caso, identificar os discursos e concepções dos alunos em relação à identidade negra, bem como contribuir para com os estudos sobre as relações étnico-raciais e a identidade negra em espaços não formais. Os sujeitos da pesquisa foram alunos, lideranças e coordenadores da CUFA-CE em duas bases: uma no bairro do Barroso, em Fortaleza, e outra na cidade de Sobral.

A autora apresenta que a Central Única das Favelas - CUFA não se identifica enquanto "movimento negro", mas como "negro em movimento". A CUFA é um dos canais para formação e afirmação da identidade enquanto ser negro. No entanto, apesar de assumirem uma configuração limitada, apontam, principalmente, à visibilidade da juventude negra por meio da Liga Internacional de Basquete de Rua (LIIBRA), contribuindo para elevação da sua autoestima. De acordo com o estudo a ausência nas aulas de basquete de rua de uma intervenção pedagógica com recorte racial, não estimula o debate da questão étnico-racial e deixa de contribuir para a construção da identidade negra. Silva (2012) destaca o basquete de rua com a responsabilidade de contribuir para a ascensão e empoderamento, principalmente, no caso da população afro-brasileira, que luta para ter o direito ao esporte de qualidade, como forma de consolidação de sua identidade.

O quarto trabalho é uma tese de doutorado a qual teve como objetivo analisar de que forma o futebol contribui para o empoderamento de afro-brasileiros, através do Projeto Atleta Cidadão do Futuro - PACF desenvolvido na cidade de Campina Grande-PB. O estudo compreendeu as dimensões bibliográfica, documental e de campo com abordagem qualitativa. O autor pesquisou os atletas em processo de e os empoderados que se formaram pelo PACF.

Segundo os resultados apresentados pelo autor na investigação, demonstraram que o futebol, através das atividades realizadas pelo PACF, ao retirar as crianças e jovens das ruas por meio do esporte, possibilita que eles se tornem atletas/cidadãos,

permite ainda que tenham os seus sonhos e esperanças por uma vida melhor elevados. Bem como o espaço estimula a aprenderem a lidar com as inúmeras adversidades sociais, transformando-as em algo favorável para que possam superar as situações difíceis vividas por eles. Despertando o protagonismo deles para no processo de reconhecimento próprio como sujeitos afro-brasileiros pobres e excluídos que, efetivamente engajados em suas lutas e conquistas diárias, são os únicos atores capazes de desenvolver seu empoderamento através do esporte.

Silva (2013) destaca nas suas considerações finais que o futebol, através do PACF, contribui para o empoderamento dos afro-brasileiros, conduzindo-os ao processo de inclusão social. Por meio desse projeto, eles conseguem ampliar suas relações de amizades e aprendem com elas uma série de questões importantes para o seu desenvolvimento social e humano, através de atividades, treinos, cursos, viagens entre outros. Isso nos leva a entender que, ações como essas, são onde o processo de empoderamento ocorre.

De maneira mais geral, essa nossa confirmação sustenta-se no fato de que muitos outros espaços poderiam e deveriam ajudar esses sujeitos a se empoderarem, porém, as questões e os riscos de vulnerabilidade social a que esses jovens têm sido historicamente submetidos e têm no esporte uma importante saída e reconhecimento de melhoria de vida, não apenas para demonstrar suas habilidades e genialidades motoras, mas também para se almejar o respeito e a dignidade indubitavelmente negados por esse sistema opressor em que vivem.

O quinto trabalho é um estudo bibliográfico com objetivo de identificar como ocorrem os processos de inclusão e exclusão da pessoa negra nos esportes nacionais. Teve a intenção de levantar uma gama ampla de elementos que ajudam a pensar sobre a questão. Gregório e Melo (2015) destacam em seus resultados que "o esporte, enquanto fenômeno social, reflete as relações sociais estabelecidas na sociedade". Embora este possa parecer um campo onde o negro consegue se incluir e ter uma ascensão social, através de um olhar mais cuidadoso pode-se perceber o preconceito contra a pessoa negra, que enfrenta no campo esportivo as mesmas discriminações sofridas na sociedade.

O esporte como um ambiente social, reproduz as diferenças e as desigualdades da sociedade e de seu povo. As elites continuam e mantêm sua supremacia, também por meio do esporte, seus padrões de discriminação social e preconceito racial estão presentes em diversos esportes. Para os autores uma das possíveis justificativas para que os negros não pratiquem determinados esportes de elite é uma questão da genética, já discutida nesse trabalho anteriormente. Na verdade, essa ideia está escamoteando uma verdade incontestável: os negros não praticam certos esportes porque são caros. A inconsistência da justificativa biológica já foi provada por alguns atletas negros que se destacaram em algumas modalidades de elite, mas, apesar disso, a exclusão se mantém.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O âmbito pesquisado do empoderamento de afro-brasileiros no esporte mostrou de suma importância para a compreensão do processo histórico-cultural no qual o negro está inserido e de como o esporte contribui para o empoderamento ou através dele o negro é empoderado. Apesar de que por muito tempo a sua inserção no esporte estava restrita a algumas modalidades, esse cenário vem mudando, como maior representatividade do afrodescendente em modalidades que outrora eram inconcebíveis sua presença.

É possível perceber que o esporte torna-se ferramenta necessária para a inclusão, ascensão e empoderamento do afrodescendente, possibilitando a construção de uma nova identidade e representatividade esportiva em diversos esportes com predomínio hegemônico de brancos. Para tanto é necessário um novo olhar acerca da construção histórica e cultural desse processo, em que o sujeito negro se torna foco de estudo com primazia a necessidade de mudança desse pensamento naturalista difundido sobre a pessoa negra, em que seu desempenho se deve a capacidades inatas e devido a isso reduzir sua capacidade e participação a modalidades esportivas especificas, esquecendo-se de analisar o contexto social, econômico, cultural e histórico no qual o individuo está inserido.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, M. Empoderamento e direitos no combate à pobreza. *ActionAid Brasil*, Rio de Janeiro. 2002.

ALMEIDA, M. A. B.; ROSE JUNIOR, D. Fenômeno esporte: relações com a qualidade de vida. *Qualidade De Vida*, p. 11, 2010.

DUARTE, R.J. B. O basquete de rua como manifestação da cultura corporal étnica em Salvador. *Revista África e Africanidades*. Ano 2 - n. 8, fev. 2010.

GOELLNER, S. *et al. Gênero e raça*: inclusão no esporte e lazer. Repositório Institucional da UFSC, 2009.

GREGORIO, F; MELO, B. M. de. Preconceito racial no esporte nacional. *Revista Esporte e Sociedade.* Ano 10. n 24, Março 2015.

MANDARINO, A. C. S; GOMBERG, E. *Racismo olhares plurais*. Editora da Universidade Federal da Bahia. Salvador 2015.

MEIRELLES, M.; INGRASSIA, T. Perspectivas teóricas acerca do empoderamento de classe social. *Revista Eletrônica Fórum Paulo Freire*, v. 2, n. 2, 2006.

OLIVEIRA, A. de. A participação do atleta negro no esporte: Das pistas de atletismo às pistas de Fórmula 1. *Revista Digital Efdeportes*. Buenos Aires - Año 13 - N° 126 - Noviembre de 2008.

SILVA, C. S. da. *Movimentos Sociais e a CUFA-CE*: uma análise da construção da identidade negra no basquete de rua. Universidade Federal Do Ceará – UFC Faculdade De Educação – Faced. Programa de Pós-Graduação Em Educação Brasileira. Fortaleza-CE, 2012.

SILVA, L. V. de. L. *Empoderamento de Afro-brasileiros no futebol*: O projeto Atleta Cidadão do Futuro como espaço de inclusão social. Universidade Federal da Paraíba. Centro de Educação programa de Pós-graduação em Educação. João Pessoa – PB, 2013.

VIII Artefatos da Cultura Negra
25 a 30 de setembro de 2017
ISSN 2448 – 0495
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo

Universidade Regional do Cariri
Universidade Federal do Cariri
Universidade Federal do Ceará
Instituto Federal do Ceará - IFCE

MEMÓRIA E RESISTÊNCIA NAS CANTIGAS DO MARACATU REI DE PAUS.

Renata Maria Franco Ribeiro[44]

RESUMO

O presente trabalho faz parte da minha relação e vivência enquanto brincante nos cordões de negra, no Maracatu Rei de Paus. Foi a partir dessas experiências que levei as narrativas do maracatu para o currículo escolar através das cantigas e elementos do cortejo, perspectivando uma afro educação, visibilizando a memória e resistência dos nossos ancestrais africanos na diáspora atlântica. As cantigas dos Maracatus e o cortejo homenageiam os Reis Negros, os povos indígenas, entoam os valores, tradições e culturas desses povos. Compreender que através dessas memórias somente os povos vindos de África foram capazes de resistir ás travessias e recriar suas memórias, como resistência as práticas severas coloniais. As diferentes concepções nas possibilidades rítmicas, musicais, linguísticas, seus cultos e crenças sagradas, configuram-se nas Américas uma relação entre África e Brasil, gestando novas culturas e sociedades, no que hoje chamamos de o Povo Brasileiro.

PALAVRAS-CHAVE: MEMÓRIA. ORALIDADE. EDUCAÇÃO.

[44] Especialização Educação para Relações Étnico-Raciais na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. souafricadebissau@gmail.com

Graduação em História e Geografia na Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA

Graduanda Bacharelado em Humanidades na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira.

Professora na Emef Professor Júlio Holanda no Município de Guaramiranga.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

INTRODUÇÃO

[...]Xangô, Xangô, Xangô

Canta Canta e dança meu povo que o Rei de Paus na Avenida Chegou...Xangô, Xangô, Xangô

Bate bate o tambor lá no Congo reinando Ogum saravá pai Xangô...

Olorum já criou todo mundo criou também todo orixá... com licença Mãe Maria Conga cruzando as linhas do meu pai Oxalá ...Eu sou Ketu, sou Jejê, sou Mina e venho do Reino do Nagô saravando a Preta de Mina, a Preta Mandiga também saravou [...]

Maracatu Rei de Paus.

Peço licença aos meus ancestrais indígenas e negros, ao Maracatu Reis de Paus, para iniciar essa escrita, a Calunga e as mais velhas do cordão de negras, em especial a minha irmã negra Dorotéia que está no Orun[45].

Dentre as inúmeras contribuições na trajetória e formação das diferentes linguagens sociais, culturais e linguísticas nas Américas, o colonizador pensou erroneamente Ribeiro (2016), que transportavam somente corpos ou força de trabalho para produzir riquezas que sustentassem os colonizadores, no entanto, graças a criatividade e resistência dos povos de África, povos de diferentes grupos étnicos, somente eles foram capazes de recriaram tudo que aqui se tem e se fez como cultura negro-africana nesse país chamado Brasil.

O presente trabalho faz parte das vivências afro-pedagógicas na Escola Municipal Linha da Serra de Ensino Fundamental de 1º ao 9º ano no Município de Guaramiranga, com aproximadamente 200 alunos, cidade no interior do estado do Ceará, nos anos de 2012, como ação do Projeto "Sou Malungo sou Griot, Sou Quilombola Sangue de Rei[46]", o nome do projeto foi pensado como norteadores os

[45] Orun é uma palavra da língua iorubá que define, na mitologia iorubá, o céu ou o mundo espiritual, paralelo ao aiye, mundo físico. Tudo que existe no orun coexiste no aiye através da dupla existência orun-aiye.

[46] O referido Projeto foi criado e coordenado pela autora em parceria com a comunidade escolar

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

valores afro civilizatórios como a memória coletiva, ancestralidade e oralidade, entre as atividades desenvolvidas na escola: Sarau de Poesia Negra, Cine Afro na escola, Trançando como meus ancestrais, Consciência Negra o Ano Todo, Todo Dia é Dia de Índio, De Zumbi dos Palmares a Abdias do Nascimento, O Maracatu Chegou, essas atividades eram desenvolvidas no decorrer da semana e nos encontros aos sábados com um grupo de alunos que fomentavam as atividades juntamente com seus professores, nos anos de 2011 a 2016.

MARACATUS

O Maracatu Rei de Paus é um dos maracatus mais antigo de Fortaleza, com mais de 50 anos de tradição, fundado em 1954 pelos irmãos Antônio, José Bernardino e Geraldo Barbosa, o Rei de Paus é o maracatu mais antigo de Fortaleza em atividades contínuas, atualmente a frente do maracatu os irmãos Francisco José, então Presidente e puxador da bateria, e Pedro Paulo, cantor das cantigas do Maracatu herdadas do Pai, seu Geraldo Barbosa, já falecido, contam com a ajuda e dedicação de alguns colaboradores juntamente com Francisca e Dona Nazira esposa de seu Geraldo.

O maracatu leva para a Avenida do Carnaval cerca de 400 participantes entre homens, mulheres, crianças no Cortejo que resplandece na Avenida, onde os tambores rufam, a negra do incenso faz a abertura, para um cortejo abençoado pelos nossos ancestrais, as negras bailam, a dama do passo entra com a Calunga, os índios marcam o passo, a corte reluz, todo o cortejo é criteriosamente arrumado, organizado para fazer a celebração do desfile, a celebração da vida.

O sagrado no cotidiano da população negra na celebração da nossa Senhora do Rosário, segundo Janote (2008) no caso da festa da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário:

> [...]ocorria a coroação de rei e rainhas negros eleitos pelos seus confrades, os preparos para as festividades incluíam desde os cuidados com a comida e a bebida, passando pela contratação de músicos, até o arranjo de indumentárias e acessórios. Isso contribuía para que a posse dos novos "empregados" eleitos (incluindo-se aí os cargos reais) fosse um momento de caráter

com o objetivo de fomentar a lei 10.639.2003 com ações e debates o ano todo, visibilizando a história e cultura negra-brasileira.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

> festivo em que os negros afirmavam-se socialmente. (JANOTE,2008. p.71)

O pesquisador Janote, analisou em outros o deslocamento da corte da Irmandade do Rosário, e também dos congos, para os maracatus, considerando as reelaborações de seus elementos constituidores, mas que vão permitir (re) apresentar essa corte negra em Fortaleza já no século XX. Em face desse imaginário da Tradição, então seria como a raiz de uma árvore. Raiz que sustenta a árvore, que a alimenta. Muitas vezes não conseguimos vê-las, mas é parte fundamental para que possamos perceber o tronco, os galhos, as folhas, flores e frutos Silva, (2004. p.21), os maracatus resistiram e reinventaram no campo cultural, valores simbólicos, tais como a música, estética negra, religiosidade.

Nesse sentido é preciso contrapor-se à visão "folclórica" de estudos que mesmo ao olhar nostálgico dos memorialistas que descrevem "algo que não existe mais", e tentar perceber como essa corte negra não permaneceu estática em determinados espaços (Rosário, congos, maracatus), mas, sim, foi-se reelaborando, permitindo a inclusão de novos elementos, constituindo-se, enfim, num costume de negros que vem se fazendo presente em Fortaleza desde pelo menos meados do século XIX, Oliveira de Souza.(2004.p.192)

O maracatu cearense é uma manifestação cultural que representa um cortejo em homenagem aos Reis Negros, Segundo OLIVEIRA DE SOUZA (2014, p.41), O estado do Ceará, conhecido pela sua diversidade cultural, guarda na Cidade de Fortaleza uma de suas manifestações culturais mais características – o maracatu.

Os maracatus contemporâneos se organizam de outra forma para ocupar o espaço urbano na atual Fortaleza, sobretudo, no período de carnaval, os maracatus do Ceará ou maracatus fortalezenses como são conhecidos, revelam a existência de um festejo popular marcado pela diversidade de referências culturais baseadas, principalmente, em tradições religiosas afro-brasileiras, na exaltação da presença indígena e na relação com a história e a cultura do Estado, entoam na Avenida suas resistências, memória , corpo em movimento e permanências. (Oliveira de Souza 2014)

Nos maracatus fortalezenses cada detalhe compõe uma complexa colcha de retalhos, repleta de peças singulares, que cobrem a dinâmica das construções subjetivas

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

e simbólicas das identidades culturais dos maracatus, a tradição é uma categoria bastante utilizada nos maracatus cearenses. Tanto os participantes dos grupos, quanto à sociedade envolvida com a manifestação, discutem o fato de um maracatu ser mais tradicional que outro (Silva,2004. p.23) seja através dos detalhes específicos em suas formas de expressão ou mesmo pelo caráter local e o sentido de ser um bem cultural contido e pertencente ao Ceará.

Segundo Paula (2010) p.30 apud (CALÉ ALENCAR) 2007, afirma que o Maracatu é uma expressão da cultura tradicional popular do Nordeste brasileiro, destacando-se como atração artística nos desfiles carnavalescos em Pernambuco e Ceará. Assim, segundo o autor, o Auto dos Congos vem acontecendo no Nordeste brasileiro pelo menos desde o século XVII.

Para Paula (2010), o maracatu é uma manifestação da cultura popular, faz parte das tradições dos negros trazidos de África e aqui resignificadas, dando origem ao que chamamos cultura brasileira.

> Eles guardaram seus elementos constitutivos, suas identidades culturais, mas também absorveram dos povos indígenas e brancos aqui presentes. O maracatu é complexo, dinâmico, portanto tem que ser observado sob essa ótica. Não como elemento exótico, estático, mas como uma manifestação que guarda suas raízes - porque delas necessita para viver- mas que também se relaciona com a modernidade. (PAULA,2010.p.45)

A RELAÇÃO DA AUTORA COM O MARACATU

> "Ancestralidade é reconhecimento, é encontro com o outro indivíduo, comunidade, com as coisas do mundo, do passado, do presente e do futuro". Adilbênia Machado.

Conhecia o maracatu somente pela televisão, tinha ouvido falar dessa festa do carnaval em Fortaleza, ainda pequena, na cidade que moro e cresci em Guaramiranga, mas ver um maracatu de perto não sabia o que era tudo isso. Encantamento, é a palavra quando ouvi e senti pela primeira vez o tilintar do triângulo no auditório de \História na UFC no ano de 2011, pelas mãos do então brincante, herdeiro do Maracatu Rei de Paus

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

Francisco José e atual Presidente do Maracatu. Foi uma pequena apresentação mostrando os instrumentos que eram de seu pai o senhor Geraldo Barbosa, e que tocam o mesmo ritmo desde a fundação do maracatu, não tive oportunidade de conhecer seu Geraldo. Na ocasião estava vivenciando um curso de extensão de História da África, orientado pelos professores Franck Ribard e Eurípedes Funes, curso esse que desvelou África para mim, e, apresento-me o Maracatu e seus encantos, ali eu senti que pertencia aquele universo.

No mesmo ano fui vê-los na Avenida Domingos Olímpio, nesse período residia em Fortaleza na Rua Jaime Benévolo, lá na Avenida fui parabenizar o grupo , foi aí que o convite foi feito, e logo disse sim, fiquei impressionada ao ver de perto aquele cortejo, o canto, índios, baianas, negros, bordadeiras, rendeiras, diferentes alas, cordões ,o som dos instrumentos, todo aquele brilho e pedrarias, o casal de preto velhos, a Calunga mexeu comigo profundamente, era um cortejo de aproximadamente 350 pessoas. No ano seguinte lá estava eu, nos ensaios do Rei de Paus no Colégio Visconde do Rio Branco, próximo de casa, cheguei tímida acompanhada do meu amigo Ednardo, também brincante do maracatu por muito tempo, o mesmo contou que tinha dado um tempo de sair nos maracatus. O Maracatu foi um chamado.

Antes do Cortejo na Avenida Domingos Olímpio.
Arquivo pessoal da autora. Ano 2013.

Para Paula (2010.p.72) o corpo brincante no Maracatu, aqui é considerado como um sistema que cria signos e metáforas, a partir dos registros de memória que se estabelece como informação no ambiente.

Assim, a encenação, o ritual do negrume, a figuração e transcrição do imaginário simbólico da realeza produzem dinâmicas corporais nos brincantes que mudam, esses

traços constituem mesmo que por alguns momentos, sua maneira de ser e estar no mundo.

METODOLOGIA

Iniciamos nossas vivencias no chão da Escola linha da Serra em meados de 2009, na localidade de linha onde a comunidade apresenta forte tradição de comunitarismo, associativismo, localidade na zona rural com dista do centro da Cidade de Guaramiranga aproximadamente 11 Km, as famílias atendem pelos sobrenomes os Moreira e os Franco, na sua maioria os cabeças velhas, isto é os mais velhos das famílias trabalhavam nas farinhadas e engenhos, nas apanhas de café do Município, atividades como levar o gado para as "quebradas", quebradas é a região que fica entre a serra e o sertão, local onde algumas famílias plantam milho, feijão. Fava.

Desde algum tempo, em meados de 2003 que busquei formação sobre História da África, História indígena, não consegui, foi uma busca por essa formação, somente em 2011 tive oportunidade de participar dessas reflexões étnico-raciais, oficinas, cursos, palestras. Somente em 2012, a partir das minhas vivências afro referenciadas e os ensinamentos da Pretagogia (Petit), estudos e pesquisas na história oral, nos valores afro-civilizatórios como memória, ancestralidade e oralidade, consegui organizar ações junto a escola que trabalhei nesse período. A dinâmica se deu com oficinas como os marcadores das Africanidades, que tive oportunidade de conhecer no curso de pós-graduação na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), com Professora Sandra Petit, participação das oficinas no Memórias do Baobá, foram subsídios que teceram minha formação. Nossos encontros aconteciam na Escola, normalmente aos sábados e na minha casa onde organizávamos nossas palestras, leituras bibliográficas, declamação de poemas, debates sobre os documentários, as músicas e seus significados.

O MARACATU CHEGOU NA ESCOLA LINHA DA SERRA

Romper com as práticas que silenciam e invisibilizam a memória dos povos com ascendência negra no ambiente escolar é um compromisso de todos nós, logo esse silêncio que persiste no currículo tradicional no ambiente escolar, precisa urgentemente ser repensado, discutido, logo, romper com a romantismo da diversidade étnica, e

compreender que os africanos e negros brasileiros construíram esse país historicamente, culturalmente, politicamente são discussões que precisam ser proporcionadas no ambiente escolar.

Pensar numa África ou Brasil homogêneo é negar todos os valores, relações, linguagens, vínculos históricos que permeiam essas trajetórias interculturais. Foi a partir da história dos Maracatus, que visibilizamos positivamente a presença dos nossos antepassados negros, nas relações sócias, na religiosidade e resistências a todas as formas de opressão dos colonizadores europeus.

O cortejo dos Maracatus com o Porta-Estandarte, Baliza e Lampiões, Cordão dos índios, Cordão de negros africanos, Cordão das negras, A Calunga, Balaieiro, Pretos velhos, Corte, Macumbeiro, Bateria, a ala dos orixás, são elementos que compõem a dramatização, toda a apresentação teatral que canta e ginga ao som dos bombos, triângulos e outros.

Foto do Arquivo pessoal da autora. Ano 2015.

A atividade mostrada na foto acima foi organizada pelos monitores "Os Malungos[47]", Exposição de fotografias do Maracatu Rei de Paus, artefatos negros, indumentárias do Cortejo, músicas do Maracatu que entoam a resistência e luta dos

[47] Malungu,s.m companheiro provém do locativo conguês m'alungu, contr. De mualungu, no barco, no navio. Provirá igualmente de mu'alunga, forma contrata de um-kalunga, no mar. Edmilson de Almeida.

africanos vindos de África na diáspora atlântica, as cantigas, músicas, loas ou macumbas do Maracatu entoam seus ancestrais, cantam seus reinos, seus orixás.

No início quando iniciamos a estudar o Maracatu, uma certeza estranheza foi percebida nos rostos dos demais profissionais da escola, não dos alunos, eram feitas painéis com frases o Maracatu Chegou, Cultura Negra, trechos das cantigas, foi apresentado no carnaval da escola uma pequena apresentação de Maracatu, essa construção e respeitar as diferenças culturais, religiosas, foi sendo tecida coletivamente, nas rodas de conversas antes de iniciar as atividades, alguns alunos ficavam à vontade para relatar alguma experiência no ambiente escolar que os mesmos percebiam como negativa, nesse caso foi através da arte, da história e da positividade como foi apresentado a manifestação do Maracatu que criou essas possibilidades.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

Nos anos dessa trajetória de construção coletiva os resultados e discussões foram bastantes significativos, raramente não estávamos aos sábados na escola, lendo, estudando, debatendo documentários, organizando atividades, convidando as famílias, os mais velhos das comunidades, quando não era possível nos organizar, o grupo questionava. Foi através das minhas vivências do Maracatu e participação em oficinas, palestras, seminários, congressos, que tive um embasamento mais sólido para discutir as relações étnicos raciais no ambiente escolar.

Os autores são unânimes em atribuir a inspiração do Maracatu nas cerimônias de coroação dos Reis do Congo, Paula (2010.p.19) foram organizadas inicialmente pelas Irmandades de Nossa Senhora dos Homens Pretos no século XVII, cujo papel na vida social no Brasil colônia está relacionado à resistência cultural das populações de escravos.

O Maracatu do Ceará é um cortejo de rua que, desde meados do século XX, ocorre nas ruas de Fortaleza no período de carnaval. É freqüentemente descrito como uma manifestação popular em homenagem aos Reis Negros africanos, Silva (2004.p.15), o e nos estados do Nordeste.

Estudar a história dos maracatus, suas representações e performance, é preciso conhecer o passado para compreender tanta criatividade e as relações sociais e religiosas nessa sociedade escravagista.

Foto do Arquivo pessoal da autora. Ano 2016.

Na atividade da foto acima, foi organizada exposição de fotos do Maracatu Rei de Paus, conhecemos a trajetória do Maracatu através de reportagens, documentários, na cantiga de 2013 que entoa os Reis da Mãe África, estudamos o mapa africano, grupo linguísticos, pensar em África é pensar em sociedades complexas, não há como dimensiona-la em virtude do mosaico cultural, linguístico étnico e suas relações.

Uma educação que fortalece a história e cultura afro-brasileira e africana, que valoriza e respeita a história dos seus antepassados permite descontruir histórias eurocêntricas e reconstrói um discurso pedagógico que desmistifica a democracia racial, debater sobre inclusão, diversidade, equidade no cenário educacional e ocupar um lugar de reflexão, possibilitando indagações, problematizações, no combate a diferentes formas de racismo e preconceitos enraizados socialmente, é urgente, nesse caso procuramos criar instrumentos de desconstrução de uma única verdade a partir da memória do cortejo do Maracatu Rei de Paus.

CONCLUSÃO

É nosso objetivo criar novas pedagogias e conhecer a cultura negra a partir de uma abordagem afro referenciada, que leve os discentes e comunidade escolar valorizar e repensar a diversidade étnica, estimular reflexões e mudança de comportamento e mentalidade, por uma educação mais justa, sem discriminação e preconceitos.

A autora não tem a pretensão de discutir as trajetórias dos maracatus e suas etnografias, mas sua vivência como negra do Maracatu Rei de Puas, possibilitou levar a história do Maracatu para o currículo escolar com outro olhar que referenciou positivamente a história e cultura negra no Ceará, discutir as cantigas, compreender suas narrativas, ainda não interpretadas no ambiente escolar, desmitificar uma única verdade contada nos livros didáticos sobre África, saber que o corpo negro possui múltiplas celebrações , a variedade das heranças africanas na sociedade brasileira é bastante profunda nas relações sociais, religiosas, manifestações culturais e na forma de compreender o mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

JANOTE, Pires Marques. **Festas de negros em Fortaleza: territórios, sociabilidades e reelaborações (1871-1900)** 225f. : il. ; 30 cm 2008. Dissertação (Mestrado) em História Social. Universidade Federal do Ceará. Departamento de História, Fortaleza, 2008.

PAULA, Jorge Luiz de. **Maracatu do Ceará: contribuições para o estudo de sua configuração** / Jorge Luiz de Paula. - 2013. 100 f.: il. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Escola de Dança, Salvador, 2010.

_____RIBEIRO, Renata Maria Franco. **Protagonismo Negro no Mundo Atlântico.** Revista África e Africanidades. /n.23 abril,2017.

SILVA, Ana Cláudia Rodrigues da. **Vamos Maracatucá! Um estudo sobre os maracatus cearenses.** Dissertação submetida à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Antropologia do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Pernambuco. 2004

_____ OLIVEIRA DE SOUZA, Marcelo Renan. Bilros, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 40-54, jan.-jun. 2014.Revista de História. **Maracatus de Fortaleza: discursos identitários entre Políticas Públicas Culturais e o Patrimônio Cultural.**

VIII Artefatos da Cultura Negra
25 a 30 de setembro de 2017
ISSN 2448 – 0495
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo
Universidade Regional do Cariri
Universidade Federal do Cariri
Universidade Federal do Ceará
Instituto Federal do Ceará - IFCE

SIMPÓSIO TEMÁTICO 3 - GÊNERO, RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

REFLETINDO SOBRE AS REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO NOS LIVROS DIDÁTICOS

Tatiane Bantim da Cruz [48]

Francisca Maria da Silva Barbosa [49]

Iara Maria de Araújo [50]

RESUMO

Este trabalho reflete sobre o papel fundamental que a educação assume na construção das identidades de gênero. O foco é a análise sobre as representações do masculino e do feminino nos livros didáticos, compreendendo-os como um importante instrumento pedagógico para a transmissão de conteúdos, tanto na sua linguagem escrita quanto na ilustrativa, como também objeto de mediação e reprodução de padrões culturais e de relações de poder. Como estratégia metodológica realizou-se uma pesquisa documental, com análise de dez livros didáticos destinados ao Ensino Fundamental (do 1º ao 5º ano) da Secretaria de Educação do Município de Crato- CE. De acordo com o estudo realizado, percebe-se que os livros didáticos, apenas em algumas exceções, tentam romper com os padrões tradicionais ligados ao gênero. A maioria, no entanto, contribui para a reprodução de um modelo de masculino e feminino de forma sexista e estereotipada, além do que suas ilustrações delimitam espaços distintos em que são colocados homens e mulheres, meninos e meninas e designam tarefas específicas a cada gênero, naturalizando o que é ser homem e o que é ser mulher. Dessa forma, essa comunicação visa contribuir com o debate sobre as representações de gênero e as desigualdades entre os sexos que são disseminadas culturalmente e que são aceitas como naturais.

[48] Professora, mestranda em educação, Universidade Regional do Cariri, tatianebantim@hotmail.com, Crato, Ceará e Brasil.
[49] Professora, mestranda em educação, Universidade Regional do Cariri, francisca_msb@hotmail.com, Crato, Ceará, Brasil.
[50] Professora, doutora em educação, Universidade Regional do Cariri, iara.mar@terra.com.br, Crato, Ceará, Brasil.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

PALAVRAS-CHAVE: RELAÇÕES DE GÊNERO. LIVROS DIDÁTICOS. REPRESENTAÇÕES.

INTRODUÇÃO

Os livros didáticos constituem-se como um instrumento pedagógico que exerce papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem. Como instrumento de mediação cultural, transmite, além de conteúdos científicos, valores, representações, concepções, entre outros. E tudo isso influência no desenvolvimento dos alunos e alunas que vão se construindo a partir do contato, entre outras coisas, com esses materiais. Por isso, é de extrema importância refletir sobre o que esse material ensina, quais saberes transmitem, quais saberes ocultam e, principalmente, o que está nas entrelinhas.

É com esse propósito que a presente pesquisa foi desenvolvida. Aqui, buscou-se relatar parte dos dados coletados em uma pesquisa sobre as representações do masculino e do feminino nos livros didáticos. Nessa pesquisa, foram analisados dez livros didáticos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental (dois livros para cada ano escolar), todos da disciplina de Português. Dos dez materiais analisados, cinco deles são destinados às escolas urbanas, todos da editora Ática, ano de 2011, e os outros cinco são encaminhados às escolas da zona rural, publicados pela editora FTD, no ano de 2012.

Para a realização dessa pesquisa, foi usado um roteiro pré-definido contendo questões a serem observadas em cada livro analisado. Essas questões buscam coletar dados referentes às representações de gênero nos livros, destacando as ocupações/atividades, os espaços destinados a cada sexo, as brincadeiras e os estereótipos presentes nas imagens e linguagens dos materiais didáticos.

AS RELAÇÕES DE GÊNERO NOS LIVROS DIDÁTICOS

O que é ser homem e ser mulher? O que é ser menino e menina? E quem ou o que determina o masculino e o feminino? As discussões em torno dessas problemáticas

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

ganham caminhos diferenciados a depender da compreensão que se tenha a respeito do ser humano. É comum a existência de discursos que tomam essas características por um viés naturalista e essencialista, acreditando que o biológico, limitando-se, na maioria das vezes, aos órgãos sexuais, é o destino e que ao nascer o indivíduo já traz, dentro de si, as possibilidades de sua existência.

Essa visão naturalista além de reproduzir um masculino e um feminino imutável e padronizado, ainda reproduz, também de forma naturalizada, as desigualdades existentes entre os sexos que existem em diversos contextos culturais. O Brasil se apresenta como um desses contextos marcado pelas desigualdades. Homens e mulheres não possuem os mesmos direitos e deveres, não podem frequentar os mesmos espaços, entre outras questões que confirmam a existência das relações de poder entre eles e elas.

No entanto, os estudos culturais e os estudos de gênero vêm exatamente propor uma desconstrução dessa visão naturalista. Segundo essas linhas de pensamento, não é o biológico que, sozinho, determina a existência humana, o cultural também exerce seu papel. É a partir dos discursos e símbolos que os indivíduos vão se construindo como seres humanos e se diferenciando enquanto homens e mulheres nos contextos sociais.

> Para efeito de análise, vejo gênero como uma construção social feita sobre diferenças sexuais. Gênero refere-se, portanto, ao modo como as chamadas "diferenças sexuais" são representadas ou valorizadas, refere-se àquilo que se diz ou se pensa sobre tais diferenças, no âmbito de uma dada sociedade, num determinado grupo, em determinado contexto (LOURO, 2000, p. 26).

É com essa compreensão, que as representações, presentes nos livros didáticos, do homem e da mulher, assim como também, do menino e da menina foram analisadas, buscando perceber, principalmente, como eram retratados nas situações relativas a profissão/ocupação, nos espaços, nas brincadeiras, nos textos e nas imagens.

Dessa forma, as representações ligadas às profissões / ocupações foram percebidas nas imagens dos livros didáticos. As atividades em que os homens mais apareceram foram ligadas ao campo, de marinheiro, no comércio, na arte, no esporte, como escritor, e como rei. Já as mulheres, apenas duas atividades se destacaram, as ligadas à educação e as relacionadas a atividades do lar.

Tabela 1

Atividades	**Homens**	**Mulheres**
Campo	32	3
Arte	10	5
Educação	1	13
Laboratório	4	3
Mídia	2	1
Esporte	24	1
Alimentos	5	3
Música	7	1
Astronauta	2	1
Escritor (a)	25	8
Realeza	13	2

É importante destacar que, no caso das ocupações relacionadas com alimentação, o número maior foi de representação de homens, mas essa representação estava sempre associada a um mestre de cozinha, pois todos estavam fardados. Diferente do que era visto pelas mulheres, uma vez que eram representadas com roupas normais e de avental, caracterizando uma ocupação não remunerada ou pelo menos informal.

Esses dados mostram que as ocupações/atividades exercidas por homens e mulheres atendem, com algumas exceções, a um modelo também estereotipado de ocupações e atividades consideradas masculinas e femininas. Isso evidencia a separação social do trabalho em que homens e mulheres exercem funções que condizem com as habilidades que culturalmente foram determinadas como específicas de cada sexo. “Esta divisão estaria inserida em um sistema de oposições homólogas, no qual o masculino aparece como medida para todas as coisas” (COULOURIS, 2004, p. 62).

Nas imagens dos livros didáticos, a mulher é representada com habilidades voltadas mais para o cuidado, seja da casa ou da família, e no trabalho aparece, principalmente, exercendo profissões consideradas culturalmente femininas, como a de cozinheira, costureira, enfermeira, professora, principalmente das séries iniciais da

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

educação básica. "Essa divisão, fruto de processo histórico sedimentado com o passar dos séculos, delega esferas distintas de competência para os dois sexos e restringe, radicalmente, o âmbito de influência das mulheres à família, ao lar, ao doméstico" (PRÁ, 2004, p. 47).

E o homem, por sua vez, aparece exercendo as profissões condizentes com as habilidades que culturalmente foram determinadas para o sexo masculino, como a força física e a racionalidade. "Grosso modo, mantêm-se a dicotomia homem/mulher enquanto categorias naturais isoladas sem levar em conta as relações de poder que as sustentam" (PROTO e SILVEIRA, 2012, p. 103). Nessa situação, os livros didáticos se apresentam como "instrumentos de uma política educacional que inclui certos saberes e certas identidades, tornando suas representações visíveis e atribuindo-lhes *status* normatizador, ao mesmo tempo em que exclui outros saberes e outras identidades". (FURLANI, 2008, p. 40).

Outro ponto analisado nos livros didáticos refere-se à presença dos gêneros nos espaços público e doméstico. Esse ponto foi considerado nessa pesquisa porque segundo Okin

> "Algumas das primeiras tentativas de explicar as diferenças entre os sexos em termos de práticas sociais deram ênfase, em particular, à dicotomia público/privado. A antropóloga Rosaldo, por exemplo, argumentou, com base em pesquisas que comparam diferentes culturas, que o grau de sujeição das mulheres à autoridade (poder legitimado culturalmente) dos homens, em uma dada sociedade, é correlato ao grau em que a dicotomia público/doméstico é destacada" (OKIN, 2008, P. 318).

De acordo com os dados coletados, escritos na tabela 2, o homem apareceu mais vezes em situações representadas no trabalho e poucas vezes em casa. As mulheres foram mais vezes identificadas em casa e com os filhos, e poucas vezes apareceram em locais de trabalho. Os meninos e as meninas aparecem mais vezes brincando na rua, mas é importante destacar que, mesmo com esse resultado, não significa que ocorra uma igualdade nesse ponto. Há uma diferença na quantidade de vezes em que meninos são ilustrados em relação às ilustrações das meninas e também no tipo de brincadeira que cada sexo representou. Com esses dados, observa-se que os livros didáticos trazem a

representação da imagem do homem mais associada à vida pública, fora de casa, e da mulher restrita ao ambiente privado, doméstico.

Tabela 2 - Espaços

	Homens	**Mulheres**	**Meninos**	**Meninas**
Casa	35	71	84	71
Rua	93	37	241	117
Escola	-	-	60	50
Trabalho	146	26	-	-
Outros	75	52	253	177

As brincadeiras ilustradas nos livros didáticos também foi um ponto considerado nessa pesquisa. Isso porque, considera-se que o momento da brincadeira é importante para o desenvolvimento da criança. Conforme a tabela 3, que descreve as brincadeiras representadas apenas por meninos, vê-se que todas elas dizem respeito a brincadeiras que comumente se associa ao masculino. Além disso, a maioria das brincadeiras era realizada fora do ambiente do lar, caracterizando a associação feita do homem com o âmbito público.

Tabela 3 – Brincadeiras de meninos

Bicicleta 10	Bola de gude 4	Bola de sabão 1
Fotografia 1	Jogo de tabuleiro 2	Pega-pega 1
Super-herói 5	Pipa 2	Desenhar 1
Barquinho 4	Piscina 1	Contar histórias 2
Leitura 5	Amarelinha 1	Games 3
Com animais 23	Quebra-cabeça 1	Teatro 1
Arte 6	Comidinha 2	Internet 6
Skate 4	No rio 2	Estilingue 2
Cavalinho 1	Pião 2	Adivinha 1

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

Cantar 6	Avião 2	Bola 23
Tênis 1	Banho de chuva 2	Piada 3

E, da mesma forma, ocorre com as brincadeiras ilustradas por meninas, descrito na tabela 4. Essas brincadeiras descrevem comportamentos e habilidades consideradas exclusivamente femininas. E a maioria foi realizada, diferentemente dos meninos, em ambientes domésticos.

Tabela 4 – Brincadeira de meninas

Bicicleta 1	Pular 1	Pega-pega 1
Leitura 14	Roda 1	Dançar 1
Com animais 11	Amarelinha 3	Contar histórias 1
Arte 2	Vôlei 1	Casinha 2
Cantar 3	Quebra-cabeça 1	Teatro 1
Piada 1	Cartas 1	Escrever 1
Pipa 1	Comidinha 4	Internet 3
Piscina 1	Parque 3	Diário 7
Boneca 4	Trava-língua 1	Patinete 1
Corda 3	Avião 1	

Desse modo, percebe-se que na maioria dos casos meninos brincam somente com meninos e, da mesma forma, ocorre com as meninas, que na maioria das vezes aparece brincando com outras meninas. Porém, existem situações que os dois, meninos e meninas, brincam juntos. Isso ocorre porque existem tipos de brinquedos e brincadeiras que são considerados específicos para cada sexo e também existem outros que são tidos como neutros, onde todos podem brincar.

> "Em Bellotti (1975), a diferenciação com base nos gêneros aparece em evidência quando fala especificamente dos brinquedos. Ela afirma que existem brinquedos 'neutros', considerados 'próprios' tanto para meninas quanto para meninos. Em geral, esses brinquedos são

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

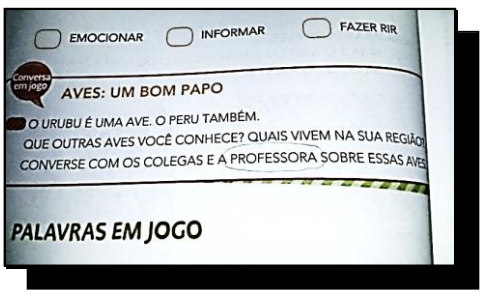
> compostos de materiais não-estruturados, como jogo de construção, mosaico, quebra-cabeça, jogos de encaixar, instrumentos musicais... Mas quando se trata dos brinquedos compostos por elementos perfeitamente identificáveis e estruturados, a autora afirma que se torna bem clara a diferenciação [...]" (FINCO, 2003, p. 97).

Essas atividades, com algumas exceções, também reproduzem o modelo estereotipado de masculino e de feminina. O menino com brincadeiras consideradas de meninos e as meninas da mesma forma. Na primeira as atividades enfatizam a aventura. No segundo, a delicadeza e a fragilidade do corpo feminino é o ponto principal. Assim, "A expectativa de que aos meninos cabem atividades mais excitantes que exigem força, agilidade e destreza, encontra paralelo na ideia, segundo a qual as meninas preferem ficar sentadas, ou brincando de roda, ou cantando canções de ninar [...]" (TOSCANO, 2000, p. 64).

Os textos presentes nos livros didáticos também foi um ponto observado nessa pesquisa. Esse ponto foi considerado porque a linguagem não é de forma alguma neutra, ela transmite informações, ideologias, relações de poder, entre outros.

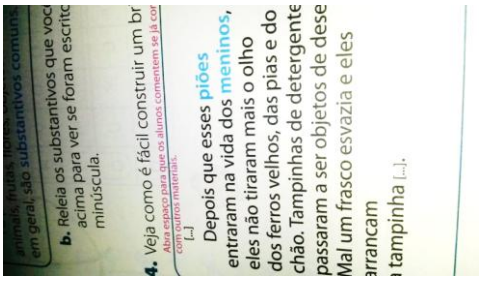
Na análise dos livros didáticos foi possível identificar alguns textos que reproduzem estereótipos de gênero.

Imagem 1



Fonte: LD 1º ano (BORGATO et al, 2011, p. 62).

Imagem 2



Fonte: LD 3º ano (CARPANEDA e BRAGANÇA, 2012, p. 18)

Nas imagens 1 e 2, por exemplo, é possível perceber que, primeiramente, aparecem duas expressões no masculino, "os colegas" e "meninos", para designar todos os indivíduos, alunos e alunas, mas depois cita a palavra "professora", designando um sexo específico.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

Usar palavras no masculino como sinônimo de pessoas, indivíduos ou seres humanos é muito comum na realidade sociocultural brasileira. No entanto, essa prática precisa ser repensada, pois contribui para a reprodução das desigualdades de gênero.

> De acordo com a justificativa da UNICEF-UNIFEM a que estamos nos referindo, se você usa palavras do gênero masculino para expressar conjuntos de povo, população, humanidade, você está involuntariamente contribuindo para manter a imagem da mulher alienada, excluída do processo social e político (TOSCANO, 2000, p. 36).

Na linguagem do livro essa realidade não se faz diferente, com exceção da palavra "professora" que aparece no feminino. Mas nesse caso, pode estar ocorrendo uma associação direta entre a docência nos anos iniciais da educação básica com a imagem da mulher. Isso porque, "(...) a representação dominante do professor homem foi (...) mais ligado à autoridade e ao conhecimento, enquanto que a da professora mulher se vincula mais ao cuidado e ao apoio 'maternal' à aprendizagem dos/das alunos/as" (LOURO, 2010, p. 107). E como se trata de livros do 5º ano do ensino fundamental, espera-se que quem esteja ministrado a aula pertença ao sexo feminino.

Isso evidencia a presença do sexismo nos conteúdos dos livros, o que mostra que a linguagem utilizada para a comunicação ainda tem no masculino genérico uma das formas de expressar ideias e referências. No entanto, a utilização dessa linguagem não é neutra, pelo contrário, "a linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os *institui;* ela não apenas veicula, mas produz e pretende *fixar* diferenças" (LOURO, 2010, p. 65).

Na imagem 3, que retrata uma tirinha, a mulher aparece com muita raiva esperando um homem chegar em casa, quando ele chega e mostra um saco de dinheiro, a raiva desaparece completamente. Nesse texto há muitos pontos que reproduzem um modelo de masculino e feminino considerado ideal e também reproduzem os papéis sociais determinados a cada sexo. A mulher está em casa e o homem fora, ela de avental e preocupada, espera ele chegar. O homem chega em casa com um saco de dinheiro, o que reproduz a ideia de que é o homem o responsável pelo sustento da família.

Imagem 3 – Tirinha

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

Fonte: Livro didático 4º ano (BORGATTO et al, 2011, p. 135)

Esses textos mostram como ocorre a caracterização do masculino e do feminino nos livros didáticos, que a partir da representação de um padrão de normalidade do masculino e do feminino, transmite o que cada sexo pode ser e fazer.

> O conceito de norma significa um certo tipo de regras, que não está mais ligado à retidão, mas a um princípio de valorização. A norma designa uma medida que serve para apreciar aquilo que está conforme a média, para produzir saberes sobre o desvio: "(...) a norma toma agora o seu valor de jogo das oposições entre o normal e o anormal ou entre o normal e o patológico" (FRANÇOIS apud COULOURIS, 2004, p. 70).

E, para finalizar os pontos observados na pesquisa, optou-se por refletir sobre algumas imagens presentes nos livros que reproduzem estereótipos e preconceitos de gênero, pois se acredita que as imagens assumem um importante papel nos livros didático da mesma forma que os textos escritos. "Uma imagem é capaz de ilustrar de forma especial o texto escrito, pode complementá-lo, falar antes dele ou até ser mais forte do que o próprio texto" (ANDRADE, 2004, p. 144).

Nas imagens 4, 5, 6 e 7, percebe-se a representação de atividades desenvolvidas no cotidiano de homens e mulheres. Atividades essas que reproduzem estereótipos, uma vez que não consideram a diversidade de atividades que são desenvolvidas tanto por homens quanto por mulheres que vão além do que é esperado para seu sexo.

Imagem 4 Imagem 5

VIII Artefatos da Cultura Negra
25 a 30 de setembro de 2017
ISSN 2448 – 0495
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo

Universidade Regional do Cariri
Universidade Federal do Cariri
Universidade Federal do Ceará
Instituto Federal do Ceará - IFCE

Fonte: LD 4º ano (BORGATTO et al, 2011, p. 25)

Fonte: LD 1º ano (BORGATTO et al, 2011, p. 188)

Imagem 6

Fonte: LD 3º ano (BORGATTO, 2011, p. 114)

Imagem 7

Fonte: LD 3º ano (CARPANEDA e BRAGANÇA, 2012, p. 28)

Segundo Louro, "[..] o silenciamento — a ausência da fala —- aparece como uma espécie de garantia da 'norma'. A ignorância (chamada, por alguns, de *inocência)* é vista como a mantenedora dos valores ou dos comportamentos 'bons' e confiáveis" (LOURO, 2010, p. 67). E, portanto, a falta de informação sobre as diversas formas de masculinidade e feminilidade pode estar associada à tentativa de garantir uma norma, um padrão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os dados, os materiais analisados, de modo geral, reproduzem a imagem do homem e da mulher condizentes com os estereótipos e preconceitos que existem no meio social. As desigualdades de gênero que ocorrem no trabalho e no ambiente familiar também foram retratadas nos livros. E, é importante salientar que essas representações ocorrem de forma muito natural e não há, em nenhum material analisado, a existência de uma reflexão sobre esses preconceitos e desigualdades de gênero.

Porém, é preciso frisar que existem algumas exceções nessa forma de representar os gêneros. Em algumas páginas dos livros foi possível identificar ilustrações de homens e meninos cozinhando, mulheres e meninas com as cores que culturalmente estão associadas ao masculino, assim como também ocorreu com os homens e meninos usando a cor rosa, uma mulher apareceu como jogadora de futebol, muitas brincadeiras foram ilustradas por meninos e meninas, entre outras situações. Contudo, esses casos são apenas algumas exceções, como já afirmado. A grande maioria, realmente, foca apenas nas imagens do masculino e do feminino já descrito nesse texto.

Com isso, entende-se que os livros didáticos, por ter um papel importantíssimo na prática educativa, influenciam a formação desses indivíduos, reproduzindo estereótipos de gênero e, consequentemente, reproduz as relações de poder que existe entre os sexos. Isso porque, além do fato da maioria dos estudantes não terem acesso à outra fonte de pesquisa, também não é comum o hábito de questionar o que os livros ensinam, simplesmente aceitam como se fosse todo correto e verdadeiro.

Por isso, é de fundamental importância que as discussões e reflexões sobre as relações e estereótipos de gênero façam parte do cotidiano da escola, fundamentando a prática pedagógica e também a escolha dos materiais didáticos que serão utilizados em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, S. S. *Representações de corpo feminino na revista Boa Forma.* In: Produzindo Gênero / Marie Jane S. Carvalho e Cristina M. F. Rocha (org.). – Porto Alegre: Sulina, 2004.

COULOURIS, D. G. *Gênero e discurso jurídico: possibilidades para uma análise sociológica.* In: Produzindo Gênero / Marie Jane S. Carvalho e Cristina M. F. Rocha (org.). – Porto Alegre: Sulina, 2004.

FINCO, D. *Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil.* Pro-Posições, v. 14, n. 3 (42) – set./dez. 2003.

FURLANI, J. *Gênero e sexualidade nos materiais didáticos e paradidáticos.* In: Salto para o futuro: educação para a igualdade de gênero. Ano XVIII - Boletim 26 – Novembro de 2008 (ISSN 1982 – 0283). In: ww.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/163222Edu_igualdade_gen.pdf. Acesso em 04/01/2012.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspective pós-estruturalista.* 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

OKIN, S. M. *Gênero, o público e o privado.* Estudos Feministas, Florianópolis, 16(2): 440, maio-agosto/2008.

PRÁ, J. R. *Gênero, Cidadania e Participação na Esfera Privada.* In: Produzindo Gênero / Marie Jane S. Carvalho e Cristina M. F. Rocha (org.). – Porto Alegre: Sulina, 2004.

PROTO, Leonardo Venicius Parreira e SILVEIRA, João Paulo de Paula. *O Gênero no Livro Didático de História: Arranjos de Poder e Consciência Histórica.* Revista Sapiência: sociedade, saberes e práticas educacionais – UEG/UnU Iporá, v. 1, n. 1, p. 102-112 – jan/jun 2012.

TOSCANO, Moema. *Estereótipos sexuais na educação: um manual para o educador.* Petrópoles, RJ: Vozes, 2000.

AS VIOLÊNCIAS VIVIDAS PELA MULHER NEGRA E O PAPEL LIBERTADOR DO MOVIMENTO DANDARA

Antonio Marcos Ramos de Oliveira[51]

Maria Eliete de Sousa Pereira[52]

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo discutir a violência contra a mulher negra e o papel libertador do Movimento Dandara: mulher na capoeira, no enfrentamento dessa violência. Procuramos, a partir de uma reflexão do presente, analisar a natureza dessa violência, procurando identificar as suas principais manifestações e as suas causas essenciais. Especialmente, analisamos os fenômenos do machismo, racismo e sexismo, em suas consequências para a construção da individualidade feminina negra. De outro lado, buscamos perceber no Movimento Dandara as dimensões de resistência e

[51] Graduado em História, especialista em História Social pela URCA, professor da rede estadual de educação do Ceará e secretário do GRUNEC.

[52] Có-autora: Graduada em Educação Física pelo Instituto Federal de Educação do Ceará, membro do GRUNEC.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

enfrentamento da violência estudada, por meio de uma análise da estrutura desse movimento, o seu significado social e as possibilidades de conexão histórica e orgânica com os movimentos de luta do povo negro. Para isso, abordamos uma perspectiva teórica que visa compreender o fenômeno da liberdade, especialmente no âmbito da experiência humana, psicológica e histórica. Ao mesmo tempo, adotamos um olhar holístico sobre a prática da capoeira, buscando ver nela as suas dimensões de luta e libertação corporal, espiritual e transformação social. Metodologicamente, essa pesquisa combina, entrevista, observação de campo e de material produzido pelo evento, especialmente, imagens e textos veiculados na mídia com a reflexão teórica. A nossa intenção é contribuir com o debate sobre as possibilidades de enfrentamento dessas violências que teimam em permanecer, apesar de tantas lutas até agora travadas pelo povo negro.

PALAVRAS-CHAVE: VIOLÊNCIA. MULHER. NEGRA. MOVIMENTO. DANDARA.

INTRODUÇÃO

A violência contra as mulheres negras no Brasil é uma realidade histórica. Surgida no passado, ela ainda hoje é algo real. Pois, cotidianamente, é comum tomarmos ciência de violências diversas cometidas contra elas, tais como xingamentos, assédio sexual, agressões físicas, estupros e assassinatos. Nesse sentido, esses acontecimentos significam um ataque à dignidade da pessoa humana e um desafio à sociedade como um todo, fato este que nos move a investigar suas causas e as possibilidades de enfrentamento.

Segundo o IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada -2013), entre 2001 e 2011, de 50 mil mulheres assassinadas, 61% eram negras. No Cariri, essa realidade também é algo real. Pois casos de mulheres violentadas e assassinadas invadem as notícias de jornal e causam indignação social. Uma prova disso é que tem se realizado atos públicos para combater tal realidade. Entre eles, destaca-se a “Marcha das Mulheres Negras”, ação construída por diversas entidades como o Conselho Municipal

dos Direitos da Mulher de Crato, o Grupo de Valorização Negra do Cariri - GRUNEC e Cáritas Diocesana que, segundo Roque (2015, p.1), só no dia 31 de março de 2015, mobilizou cerca de duas mil pessoas com o tema "contra o racismo a violência e pelo bem viver". Isso nos parece ser uma tragédia nacional e um sintoma de uma cultura de violência que, diariamente, atinge as mulheres do nosso país e da nossa comunidade local.

Dessa forma, indagamos: como compreender esse fenômeno de tanta violência? Como visualizar as possibilidades de enfrentamento? Nessa perspectiva, nos propomos a refletir sobre as causas históricas dessas violências e as possibilidades de enfrentamento a tal realidade no Movimento Dandara. Um movimento ocorrido no Cariri que abriu espaço para a inclusão da mulher no mundo da capoeira e que utilizou a mulher negra como símbolo de luta e libertação. Movimento este melhor explicado posteriormente.

CAUSAS DA VIOLÊNCIA FEMININA NEGRA E SEU ENFRENTAMENTO

Para compreendermos o fenômeno da violência, é importante refletirmos sobre as questões da natureza e da liberdade humana. Segundo Boff (1987, p. 87), a essência humana é a liberdade. Esta " constitui o modo próprio de ser do homem-espírito", em que o ser humano estar dimensionado sempre para um mais, num processo de realização infinito. No entanto, essa liberdade é condicionada por situações históricas as quais, representando arranjos sociais, políticos e culturais, colocam limites à ação humana.

Para o autor (2000, p.143), essa essência se manifesta nas dimensões arquetípicas do masculino e feminino que constituem cada ser humano. A masculinidade representa as capacidades de "objetividade", "análise", "autoafirmação", "abrir caminhos" (...). O feminino representa os potenciais de "subjetividade, ternura, cuidado", busca da "conservação" (...). Ou seja, ambos representam as forças de liberdade e limite que constituem a humanidade.

Para Leloup (1999, p. 15-16), a natureza humana é simultaneamente corporal e espiritual. Para ele "o corpo é a nossa memória mais arcaica. Nele nada é esquecido. Cada acontecimento vivido, particularmente na primeira infância e também na vida adulta, deixa no corpo sua marca profunda". "O espírito está presente em nosso corpo. E, certas doenças, certas crises, são manifestações do Espírito" que quer caminhar, crescer e se desenvolver através dos membros resistentes. Assim, a natureza humana seria formada de memórias corporais, os limites e, de consciência, o espírito de liberdade, ativos no homem e na mulher.

Para Fromm (1986, 24 - 28), a experiência da liberdade constitui a essência humana. Essa experiência tem um caráter ambíguo, em que a liberdade pode ser afirmada ou negada. Para o autor, o ser humano se constrói numa existência de busca de liberdade e individualidade em que este, ao mesmo tempo em que se diferencia da natureza e dos seres humanos, busca a satisfação de necessidades materiais e espirituais inexoráveis, cuja frustração resulta em "mecanismos de fuga" da liberdade. O indivíduo precisa "comer, beber, dormir, proteger-se contra os inimigos". Mas, sobretudo, precisa "evitar a solidão", através do relacionamento moral, conectando-se a "ideias, valores, ou pelo menos padrões sociais que lhe dão o sentimento de comunidade e de relacionamento", num sentido de realização, através do "trabalho produtivo", criativo. No entanto, ao sentir-se só, sem raiz em nenhum lugar, impotente, diante dos perigos do mundo, surgem "impulsos psicológicos" inconscientes, destruidores da "liberdade", que se expressam em comportamentos de violência e destruição da vida em si e no outro.

Diante disso, podemos sintetizar que o ser humano, ao construir-se como indivíduo, na busca pela satisfação de suas necessidades e realização de suas capacidades essenciais, masculinas e femininas, experimenta a liberdade em seus limites e possibilidades. E, quando esse processo sofre uma frustração, onde a liberdade sucumbe aos limites, surgem nas pessoas comportamentos de fuga da liberdade, de violência para consigo, com outro e com a natureza. Essas violências se tornam memórias no corpo físico e espiritual de quem, sobretudo, sofre as suas ações e isto influencia a construção da história humana na vida em sociedade.

É dentro desses mecanismos de fuga que podemos compreender a violência contra a mulher negra, especialmente as agressões motivadas pelo machismo, racismo e

sexismo. Nesse sentido, se faz necessário analisarmos a natureza histórica dessas violências.

O machismo é um padrão de comportamento que traz em sua estrutura o paradigma do patriarcalismo. Segundo Rich *apud* Capra (1982, p. 27), esse paradigma consiste em ver a mulher como inferior ao homem, onde "a fêmea estar em toda a parte submetida ao macho". Sua extensão histórica é mundial, onde "nestes últimos três mil anos, a civilização ocidental e suas precursoras, assim como a maioria das outras culturas" basearam-se seus sistemas filosóficos, sociais e políticos nessa visão de mundo.

O patriarcalismo constitui um mecanismo de fuga desenvolvido pela humanidade, em seu processo de individuação no período neolítico. Segundo Aquino *et al* (1980), o ser humano surgiu na África e passou por um processo de separação em relação à natureza. Pois seu corpo frágil, em comparação aos demais animais, o levou a desenvolver a cultura, a sua capacidade criativa na produção dos meios se sobrevivência. O que o fez criar ferramentas, o fogo, a caça, a pesca, a coleta, a vida nômade, a comunidade primitiva, numa relação de simbiose com a natureza e igualdade entre os seres humanos, entre homem e mulher.

No entanto, durante a era o gelo essa realidade mudou. Pois passou a existir uma sociedade dividida em classes sociais, organizada em torno da propriedade privada, do Estado e, consequentemente, da dominação do homem sobre a mulher. A glaciação correu, segundo Schimidt (2002, p. 44), entre "dois milhões até 15 mil de anos atrás". A partir daí, o modo de vida primitivo passou por uma crise, pois a escassez de alimentos se instalou, impedindo a caça e a coleta. Para sobreviver, segundo Aquino *et al*(1980), os humanos e, especialmente a mulher, criaram a agricultura e a criação de animais, realizando uma "revolução neolítica".

Essa revolução foi, segundo Pinsk (2005, p.45-66), sentida na "primeira explosão demográfica", na "expansão agrícola no mundo" e na mentalidade racional de dominação do homem sobre a natureza e a mulher. Ou seja, o comportamento dominador passou a fazer parte da vida social em formação. Isso se deu, segundo Aquino *et al* (1980), devido às dificuldades da agricultura, com seu trabalho duro, à criação de animais, que permitia a observação e dominação dos mesmos, às ameaças de

outros povos, que buscavam tomar o produto do trabalho coletivo e, sobretudo, ao aparecimento da propriedade privada da riqueza, criada pelos homens. Os quais procuram legitimar essa apropriação através do matrimônio monogâmico, em que a mulher foi tomada como objeto, produtora de filhos herdeiros.

A propriedade privada passou a gerar as classes sociais e o Estado opressor, o qual passou a utilizar a força repressora e a ideologia da superioridade masculina sobre a feminina para manter essa realidade. Pois para "garantir o direito dos filhos à herança (patriarcado)" buscou-se "exigir da mulher a virgindade, antes do casamento e a fidelidade conjugal, depois dele. Dessa forma, a mulher, segundo Beauvoir (1980, p. 9), foi transformada num "segundo sexo", passando a ser vista como a "esposa", a "mãe", o "sexo frágil". Daí em diante, podemos visualizar que as dimensões masculina na mulher e feminina no homem passaram a ser reprimidas socialmente, onde se passou a exigir do homem o caráter viril e dominador e da mulher a postura sensível e submissa. Combatendo-se padrões comportamentais diversos.

O machismo refletiu mecanismos de fuga. Pois os homens, em sua experiência da liberdade, se sentiram impotentes diante dos perigos naturais e sociais enfrentados. Então, vieram o sadismo e o masoquismo. Ambos significam, segundo Fromm (1986, p. 118), "o anseio de dominação" e o "anseio de submissão". Assim, os homens, ao se sentirem frustrados em sua realização, criaram uma visão de mundo de superioridade e dominação em relação à mulher e à natureza que se constitui como a raiz das violências aqui tratadas.

A resistência a isso se deu amplamente, segundo Hobsbawm (2008), a partir do movimento feminista ocorrido na segunda metade século XX. Onde as mulheres passaram a lutar pela libertação, o divórcio e o tratamento igualitário. E, hoje, assistimos à conquista da mulher por direitos em diversos campos da sociedade, apesar das violências se manterem.

O racismo e o sexismo contra as negras são produtos da civilização ocidental, construídos no contexto da escravização do povo africano durante os séculos XV e XIX. Para Ferro (2008), racismo é um padrão de comportamento em que se valoriza o aspecto biológico na diferenciação dos seres humanos, construindo ideias de superioridade

biológica e cultural de um povo sobre o outro, seja ele negro, indígena, oriental, ou outro qualquer.

O racismo sobre o povo negro constitui um mecanismo de fuga desenvolvido pelos portugueses na construção do Estado-nação e de sua expansão imperialista na modernidade. Para Aquino *et al* (2006), Portugal se formou a partir do século XI, numa luta contra o reino de Castela, na península ibérica e contra o império dos muçulmanos nesta península e na África. Para Ferro (2008), os portugueses buscavam vencer os castelhanos, unificar a península ibérica e vencer os mouros muçulmanos (povo de pele escura). Como também, o objetivo era se apropriar das riquezas da África, especialmente através do comércio com o Marrocos e Sudão. Estas lutas se davam no contexto das cruzadas, em que cristãos e muçulmanos, defensores da supremacia de suas respectivas religiões, disputavam o controle de territórios e da fé de seus ocupantes, disputando a hegemonia em cada localidade.

Nessa luta, os portugueses sofreram derrotas significativas e por isso mudaram de rumo. Para Oliveira *apud* Ferro (2008, p. 26-27) Portugal fracassou "na tentativa de unificar a península" ibérica e de "se implantar no Marrocos". Perdeu o conflito para Castela e os mouros e foi derrotado definitivamente pelos últimos na Batalha de Alcacir Quibir em 1578. Para Ferro (2008), o efeito disso foi o desvio de rota para "a expansão comercial, evangelização, colonização, escravização dos povos". Uma "terapia de esquecimento", diante das frustrações sofridas. Onde os portugueses passaram a direcionar seus impulsos sádicos para os negros da África que foram lá escravizados e depois levados para o Brasil colônia.

O sistema escravista brasileiro foi brutal com os escravos. É abundante na literatura relatos de trabalho forçado, pouca comida, castigos físicos e mutilações diversas aos homens. No entanto, a condição da mulher era muito mais brutal. Envolvida num universo patriarcal e racista, a mulher negra era violentada, sobretudo, na sua sexualidade. Isso devido aos extremos da vida sexual no Brasil colônia em que, segundo Aquino *et al* (2006, p. 131), as negras "eram utilizadas como objetos de prazer para o senhor e seus filhos" e a mulher branca, esposa do senhor, era vista como meio de procriação. Visão a qual contribuiu para a construção de "uma mentalidade permissiva à violência sexual contra as mulheres originárias das classes trabalhadoras,

ainda hoje forte no Brasil". O que revela a influência do racismo e sexismo no passado e no presente, em que a mulher negra é vista como símbolo de inferioridade e objeto sexual, diante dos impulsos sádicos masculinos.

A escravidão e o racismo sofreram resistência negra. A partir do movimento quilombola, imortalizado em Palmares e na figura de Zumbi, construiu-se um movimento que resultou na abolição da escravidão em 1888 e na tipificação do racismo como crime inafiançável na Constituição Federal de 1988. No entanto, as violências contra a mulher negra permanecem e se faz urgente pensar novas formas de enfrentamento.

Retomando o pensamento de Fromm (1986), podemos dizer que as ações de enfrentamento constituem uma afirmação da liberdade. Para que isso aconteça, segundo Ele, é necessário que o indivíduo, ao sentir-se diferenciado em relação ao mundo e à natureza, se conecte, sinta-se pertencido a um universo simbólico, dotado de significado para a vida desse indivíduo e se engaje em um trabalho produtivo e libertador. Sobre processo de libertação, Boff (1987, p. 25-26) o define como "a crescente criação de chances para o homem e o alargamento das coordenadas do exercício de nossa atividade livre e criadora". Homem aqui entendido como humanidade e processo libertador como práxis, ação consciente dos limites e possibilidades da ação humana na história. Por tanto, o enfrentamento da violência contra a mulher negra pressupõe um trabalho, criativo, consciente e socialmente transformador.

Nesse sentido, apresentamos o Movimento Dandara: mulher na capoeira, como espaço alternativo na construção de estratégias enfrentadoras das violências aqui tratadas. Esse movimento, promovido pelo grupo Muzenza de Juazeiro do Norte desde 2013, idealizado e coordenado pela capoeirista, graduada, Lucivane Kele, chamada de "Lôra", tem por objetivo construir um espaço de cuidado da mulher, no âmbito do movimento de capoeira. Pois vem estimulando as mulheres a participarem de eventos cotidianos e extra cotidianos do grupo, tais como treinamentos, rodas de capoeira e samba, palestras temáticas, oficinas de berimbau, em um clima de acolhimento. Um evento que, não excluindo a participação masculina, se propõe a tornar a mulher o foco central das reflexões e práticas da capoeira.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

A origem do movimento se deu, segundo "Lôra" (entrevista realizada em março de 2015), no contexto da sua gravidez, da necessidade de superação dos limites pessoais de mulher e do incentivo do seu esposo, Francisco Adriano, chamado de "Papa léguas". Diz ela:

> quando eu engravidei, aí ficou difícil, eu fiquei um pouco parada, em casa. Aí meu esposo falou: "porque tu num abre um espaço pra mulher?" Aí foi que eu fui pensar e decidi criar um espaço onde a mulher fosse o foco. (...) pensei num nome de uma mulher pra o movimento, um nome forte que pudesse representar a mulher na capoeira. Foi aí que fui pesquisar na internet e encontrei Dandara, uma mulher guerreira que lutava capoeira (...)

Podemos perceber que a motivação essencial da criação do movimento foi a superação da idealizadora de seus limites pessoais, pois em 2013 tinha 13 anos de prática da capoeira e esta se via impossibilitada de praticar a sua arte. Então ela começou a criar grupos de mulheres para "cuidar da saúde", e depois organizou um grande evento, congregando os simpatizantes da causa.

Analisando o encontro ocorrido em março de 2015, no Instituto Federal em Juazeiro do Norte, percebemos que o evento procurou colocar a mulher como protagonista. A abertura do encontro se deu com uma palavra de "Lôra" sobre o significado do evento e do nome Dandara, terminando sua fala com a seguinte frase: "a vida me ensinou a nunca desistir, nem ganhar, nem perder, mas procurar evoluir" (música de Erasmo Carlos). Após isso, se deu uma palestra com a Professora Simone Camargo, capoeirista de Goiânia, chamada "Caracol". Esta, formada em Educação física, atuante em outros países, falou sobre a sua trajetória de superação, informando os preconceitos que sofreu por lecionar essa arte. Uma vez que seu mestre, preocupado com isso, colocou um instrutor para acompanhá-la nas as aulas. Com o tempo, ela passou a ficar sozinha, onde enfrentou novos preconceitos, pois determinadas pessoas a perguntavam se ela só dava aula a crianças e mulheres. O que a fez afirmar sua posição enquanto professora mulher, dizendo que "daria aulas a quem estivesse interessado em aprender a capoeira".

Depois disso, todos foram para a quadra treinar, comandados por "Caracol" e tendo à frente também mulheres capoeiristas que guiavam homens nos movimentos.

VIII Artefatos da Cultura Negra
25 a 30 de setembro de 2017
ISSN 2448 – 0495
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo

Universidade Regional do Cariri
Universidade Federal do Cariri
Universidade Federal do Ceará
Instituto Federal do Ceará - IFCE

Terminado os treinos, se deu a roda de Capoeira e de samba, onde as mulheres foram incentivadas a tomarem a iniciativa dentro da roda, entrando no jogo. Terminando-se tudo em um clima de celebração.

Vale ressaltar, como dissemos anteriormente, que o movimento Dandara não se restringe a eventos extracotidianos, porque segundo "Lôra" também são realizadas atividades cotidianas como treinos e rodas, palestras, oficinas de Berimbau, em parceiras com projetos sociais, como por exemplo, o Projeto Semeador.

Para iniciarmos nossas reflexões, observemos abaixo os cartazes do movimento.

Fonte: Disponível em: https://www.facebook.com/lucivane.kelly/photos?pnref=lhc.

Podemos perceber que o movimento Dandara questiona a ideia de que a mulher é inferior ao homem, muito menos a mulher negra. As mulheres são colocadas como protagonistas do movimento, demonstrando que podem praticar e até mesmo ensinar uma arte que, ainda, é predominantemente masculina. O clima é de cuidado para com a mulher, pois o movimento estimula e se abre para acolher as simpatizantes da capoeira, por meio da oferta de espaços de formação humana que têm por natureza a transmissão da mensagem de superação da mulher em meio às dificuldades da vida.

Ao mesmo tempo, os homens não são excluídos. São convidados a participarem de tudo, respeitando a presença feminina e recebendo uma formação alternativa. Inspirado em Boff (2000), afirmamos que estes são estimulados a desenvolverem o feminino latente em sua natureza humana, como por exemplo, o cuidado essencial. Ao mesmo tempo, as mulheres são estimuladas a desenvolverem a masculinidade que também lhe é inerente, especificamente, a determinação e a força libertadora essencial.

As imagens acima colocam a mulher negra como símbolo de luta e libertação. A negritude estar presente nos cartazes e Dandara é o seu símbolo principal. Existe aqui uma excelente oportunidade de conexão com o movimento negro. Segundo Arraes (2015), Dandara nos leva ao quilombo de Palmares e à sua luta pela liberdade humana. A autora questiona o fato dessa figura está ausente da historiografia e do movimento negro, uma vez que Zumbi é o nome sempre lembrado. Para ela, Dandara atuou ativamente nas lutas de Palmares. Em seu relato, mesmo sendo esposa de Zumbi, a líder negra não se portou numa posição de submissão, mas de protagonismo. Pois participava no comando das ações de defesa e ataque quilombola, invadindo senzalas, libertando os negros e conduzindo-os ao quilombo, demonstrando força, habilidade na capoeira e elevado senso de justiça.

Essas informações formam um substrato em que se podem construir novas representações sobre a mulher negra e, em contato com o universo de comunidades pobres de crianças, adolescentes e jovens e de outros movimentos sociais, podem se transformar em sementes de libertação. Em virtude disso, o movimento Dandara apresenta uma porta aberta em direção à luta do movimento feminino negro. Pois a capoeira em si, sua musicalidade, sua história, seus movimentos já estão intimamente ligados à luta em favor da liberdade. Os movimentos corporais são atuantes no combate às memórias de violência gravadas no corpo feminino ao longo de séculos. Com base em Leloup (1999), podemos dizer que a luta da capoeira pode ser eficaz no tratamento dessas violências e ajudar os corpos violentados a recuperarem as suas expressões corporais genuínas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos afirmar que as violências contra a mulher negra têm uma raiz profunda. O machismo, racismo e sexismo são estruturas atuantes em todo o ser das pessoas que formam a nossa sociedade. São condicionamentos corporais e espirituais de longa duração que fazem vítimas no presente e desafiam as iniciativas sociais conscientemente libertadoras.

Por sua vez, o Movimento Dandara contribui para o enfrentamento dessas violências. Ao disseminar uma educação corporal e espiritual de cuidado com a mulher e com o seu protagonismo e colocar uma mulher negra como o seu símbolo máximo, os lideres do movimento criam uma conexão com a história da luta feminina do povo negro no passado e no presente, abrindo espaços para terapias corporais restauradoras e para o diálogo, no Cariri, com outros movimentos, como a Marcha das Mulheres Negras. O que pode resultar em um amplo movimento de experiência positiva da liberdade e de enfrentamento à realidade do machismo, racismo e sexismo em nosso meio, ainda existentes.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Rubim S. L; FRANCO, Denize A.; LOPES, Oscar G. P. C. *Historia das sociedades: das sociedades primitivas às sociedades medievais***.** 11ª ed. Rio Janeiro, RJ: Ao livro técnico, 1980.

_____, VIEIRA, Fernando A. C., AGOSTINHO, Carlos, G. W., ROEDEL, Hiran. *Sociedade brasileira: uma história através dos movimentos sociais***.** 5ª ed. Rio de Janeiro, Rj: Record, 2006.

ARRAES, Jarid. *As lendas de Dandara***.** Porto Alegre, RS**:** Liro editor Livre, 2015.

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo.* Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira, 1980. 2v.

BOFF, Leonardo. *O despertar da águia: o diabólico e o simbólico na construção da realidade.* 13ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____*Teologia do cativeiro e da libertação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

BRASIL. IPEA. *Violência contra a mulher: feminicídios no Brasil 2013*. Disponível em: http://www.agenciapatriciagalvao.org.br/dossie/pesquisas/violencia-contra-a-mulher-feminicidios-no-brasil-ipea-2013. Acessado em: 10/07/2017.

CAPRA, Fritjof. *O ponto de mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente***.** São Paulo, SP: Cutrix, 1982.

FERRO, Marc. *História das colonizações: das conquistas às independências: século XIII a XX***.** Trad. Rosa Freire Dáguiar – São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1996.

FROMM, Erich. *O medo à liberdade*. 14ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara, 1986.

HOBSBAWM, Eric. *A era dos extremos: o breve século XX: 1914 a 1991*. 2ª ed. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2008.

LELOUP, Jean Yves. *O corpo e seus símbolos***.** 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

PINSK, Jaime. *As primeiras civilizações: historia natural, historia social, agricultores e criadores, mesopotâmicos, egípcios e hebreus***.** 22 ed. São Paulo, SP: Contexto, 2005.

ROQUE, Robson. *Duas mil pessoas participam da marcha das mulheres negras.* Matéria publicada em 31/03/2015. Disponível em: http://www.miseria.com.br/?page=noticia&cod_not=141774. Acessado em 20/07/2017.

SCHIMIDIT, Mario. *Nova história crítica*. 1ª ed. São Paulo, SP: Nova geração, 2005.

_____. *Nova história crítica*. 2ª ed. São Paulo, SP: Nova geração, 2002.

A VIOLÊNCIA DA INVISIBILIDADE: UMA ANÁLISE DO PAPEL DA MÍDIA NA MARGINALIZAÇÃO DA COMUNIDADE NEGRA TRANSMASCULINA

Cauê Henrique Ayo Chaves Alves[53]

RESUMO

[53] Graduando do curso de Jornalismo pela Universidade Federal do Cariri – UFCA, Juazeiro do Norte, Ceará – Brasil. Bolsista da Pró-Reitoria de Cultura, Coordenadoria de Diversidade Cultural. E-mail: caue.henriayo@gmail.com

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

Este artigo pretende posicionar o papel atual da mídia sobre as condições sociais postas a negros transmasculinos no Brasil. Para tal, a pesquisa visa analisar as relações entre mídia de massa, visibilidade, representatividade e recepção coletiva; aprofundando-se, simultaneamente, no estudo da comunidade negra transmasculina como grupo social. Considerar-se-á como fatores base para o estudo o racismo estrutural como naturalizador da opressão racial, as violências de gênero em todas as suas instâncias e a invisibilidade midiática do tema como mantenedora do sistema opressor. As questões primordiais para a discussão pela qual tramita este estudo alinham-se em analisar e comentar a contextualização histórica que dá sustento ao racismo estrutural, relacionando-o com as violências de gênero e as noções teóricas e prática de transmasculinidade, para, então, questionar-se acerca do papel da mídia enquanto meio de comunicação de massas e agente invisibilizador. A pesquisa encontra-se em estado inicial e possui metodologia qualitativa.

PALAVRAS-CHAVE: MÍDIA. TRANSSEXUALIDADE. GÊNERO. RAÇA.

INTRODUÇÃO

As análises, discussões e conclusões produzidas neste artigo encontram-se em fase inicial, dada a ausência de revisões aprofundadas acerca deste recorte de estudos. A pesquisa a ser aqui desenvolvida destina-se a concentrar e analisar reflexões, ainda que embrionariamente, sobre as relações contemporâneas entre raça e gênero, focando em conceituações diretas sobre a interseccionalidade existente na população negra transmasculina. Para este desenvolvimento teórico em questão, será priorizada a perspectiva de impacto das mídias na marginalização desse grupo social e, ainda, a

influência das relações de representatividade e visibilidade nos conceitos até então desenvolvidos acerca da morte simbólica.

Este estudo originou-se a partir da crescente urgência de estudos interseccionais acerca das relações contemporâneas de gênero e raça. Os objetivos propostos visam, inicialmente, o embasamento teórico para desenvolvimento de reflexões sobre o tema, uma vez que compreendeu-se o baixo acesso a transmasculinos negros aos meios de comunicação de massa como sintoma de uma patologia social maior, que preserva as violências e o genocídio da população negra em geral.

A fim de viabilizar uma melhor apreensão das conceituações aqui desenvolvidas, introduzo a meu desenvolvimento as noções de racismo enquanto elemento estrutural e estruturante da sociedade. A análise do sistema orientado pelas opressões de gênero, as teorias comunicacionais e culturais básicas para apontar a relevância do estudo das mensagens e os conceitos de morte simbólica e morte factual como elementos-chave para que se tenha entendimento acerca das demandas dessa categoria.

Esta pesquisa desenvolve-se sob amparo majoritariamente bibliográfico, além de uma breve análise dos comparativos entre as produções midiáticas de maior repercussão. Para embasamento teórico, revisito os conceitos principais do estudo da mensagem nas teorias da comunicação, explorando as propostas acerca de cultura geradas por Stuart Hall.

Além desses, busco noções da objetificação do corpo negro no trabalho científico de Juliana Moreira Streva, transitando também pela produção de Janaína Damasceno, no que diz respeito à compreensão de objetificação com enfoque na mulher negra. Partindo dos estudos a partir do corpo negro, também fundamento as concepções próprias da intersecção entre gênero e raça, baseando esta área da pesquisa nos escritos de Ângela Davis e Frantz Fanon, analisando os papéis de gênero no interior da comunidade negra e como isso interfere na perspectiva de análise atual da comunidade negra transmasculina.

DISPOSIÇÕES SOBRE CULTURA, MÍDIA E APREENSÃO DE MENSAGENS

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

Para que possamos iniciar os debates propostos por esta produção, devemos inicialmente compreender quais são os conceitos já construídos e revisados acerca de cultura. Portanto, é fundamental que já partamos de um princípio de que não existe definição delimitante do conceito de cultura. Até mesmo a explicação semântica do termo existe sob complicações em estabelecer exatidão do significado. A exemplo disto, posso citar Daniele Canedo em sua revisão histórica:

> Até o século XVI, o termo era geralmente utilizado para se referir a uma ação e a processos, no sentido de ter "cuidado com algo", seja com os animais ou com o crescimento da colheita, e também para designar o estado de algo que fora cultivado, como uma parcela de terra cultivada. A partir do final do século passado ganha destaque um sentido mais figurado de cultura e, numa metáfora ao cuidado para o desenvolvimento agrícola, a palavra passa a designar também o esforço despendido para o desenvolvimento das faculdades humanas. (CANEDO, 2009, p. 2)

É possível inferir, a partir desta observação, que o termo cultura refere-se, atualmente, a todo o campo de criação e desenvolvimento humano. Nesse conceito, cultura torna-se aquilo a que o ser humano dá origem baseado em suas noções de mundo, coletividade e manutenção da vida e das vivências. Dado isso, devemos compreender, então, que as estruturações que normatizam ou simplesmente atribuem significados baseados na vida humana são as partes constituintes das chamadas "Manifestações Culturais"; sendo estas as maneiras encontradas para expressar as apreensões feitas nos ciclos culturais em questão.

Já tomando base pela conceituação feita acerca de cultura, é necessário refletir acerca dos processos contemporâneos de recepção das mensagens concebidas a partir das manifestações culturais. Para tal, devemos partir das considerações já conhecidas sobre as influências do processo de globalização na estruturação social. Quando pensamos, por exemplo, no conceito de racismo estrutural, estamos trabalhando com a noção de implementação cultural do racismo na sociedade. Sendo assim, encontramos a ambiguidade de um ciclo, pois, embora a cultura seja originada a partir do ser humano, ela também será a base mantenedora de uma estrutura social que condiciona os comportamentos de seu criador.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

Uma vez que conceituamos cultura para a noção de que necessita este artigo, podemos agora compreender a posição da mídia no intermédio das relações culturais. Para que possamos pensar as instâncias em que age a mídia, devemos, primeiramente, entendê-la como o campo de meios utilizados para a transmissão de uma mensagem a um vasto público. Sendo assim, consideremos mídia todas as manifestações comunicacionais de massa. Deste modo, é possível inferir que os meios midiáticos representam uma ferramenta social para que a expressão de um indivíduo ou de um grupo atinja uma proporção considerável da sociedade em que se insere.

Pensando por esse viés, é necessário considerar a mídia como um fenômeno social e cultural, pois grande parte das sociedades contemporâneas embasam suas transmissões de conhecimentos e suas perspectivas do mundo exterior na relação que estabelecem com o acesso aos meios midiáticos. Considero fatores de suma importância, para a análise desse fenômeno, as noções de representatividade e visibilidade, pensadas aqui pela perspectiva do impacto social que ocasionam.

Os termos representatividade e visibilidade entram no meio midiático como um questionamento ainda mal respondido. Partindo das iniciativas de resistência de movimentos sociais diversos foi que se observou a urgência comunicacional de não apenas falar, mas ser, também, visto. Atendendo às primeiras demandas, as produções midiáticas aprofundaram-se em trabalhar a representatividade. O conceito funciona sob a semântica da terminologia. Sendo assim, passou-se a trabalhar com a seleção de figuras consideradas "aptas" a representar determinados grupos sociais marginalizados, a fim de prestar serviço à reinserção desses grupos no convívio social regular. Para Stuart Hall, a representatividade necessita ser analisada sob a perspectiva da cultura nacional:

> "As culturas nacionais são compostas não apenas de instituições culturais, mas também de símbolos e representações. Uma cultura nacional é um discurso – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos." (HALL, 1992, p. 50).

Fazendo uso dessa via de análise, considero que as representações simbólicas agem diretamente na construção identitária e cultural de um indivíduo e da sociedade

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

em que ele está inserido. A representatividade, no entanto, deixa, ao longo desse processo de formação simbólica, uma lacuna vazia. Isto acontece porque, embora execute a função de despertar uma primeira imagem de desmistificação do outro, ela também finda por cair na problemática do tipo ideal. Pensando por meio de Weber, o tipo ideal é danoso para a construção cultural na mídia porque, nos termos da representatividade, trata-se de apropriar-se de um padrão de indivíduo para a representação de grupos mais complexificados. Ou seja, cria-se um estereótipo.

É da urgência de preenchimento dessa lacuna que surgem as demandas de visibilidade. Embora a lógica de funcionamento de ambas seja semelhante, isto é, ambas trabalham com a necessidade humana de ver e ser visto, a visibilidade trabalha de forma mais direta. Esse conceito parte justamente do princípio da autorrepresentação, já que seus fundamentos têm base no oferecimento ao indivíduo da possibilidade de construção midiática a partir de imagens não estereotipadas e melhor recortadas para representação de um grupo. Sendo assim, a visibilidade é proposta para que a população midiaticamente marginalizada possa não apenas possuir um porta-voz, mas ser integrante direta da produção discursiva e cultural acerca de sua identidade.

INTERSECÇÕES DE GÊNERO E RAÇA

Para as considerações gerais das pesquisas em gênero e raça, tem-se a noção de que a parcela da população que sofre mais violentamente as marginalizações oriundas dessa intersecção são as mulheres negras. A exemplo disto, as próprias estatísticas nacionais apontam a problemática. Uma versão do Mapa da Violência, realizada em 2015, trazia como título “Homicídio de Mulheres no Brasil” e destinava-se a apontar, sempre pretendendo provocar a reflexão social, as mazelas a que é submetida a população feminina brasileira. Em um momento de subtitulação surge a temática racial e considera-se:

> Nos diversos Mapas da Violência em que abordamos a questão da incidência da raça/cor na violência letal, para o conjunto da população, concluímos que: a. Com poucas exceções geográficas, a população negra é vítima prioritária da violência homicida no País. b. As taxas de homicídio da população branca tendem, historicamente, a

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

> cair, enquanto aumentam as taxas de mortalidade entre os negros. c. Por esse motivo, nos últimos anos, o índice de vitimização da população negra cresceu de forma drástica. (WAISELFISZ, 2015, p. 29)

Compreende-se, portanto, que a relação interseccional entre as culturas criadas em torno de raça, gênero e sexualidade ainda é referencial para apontamento da população negra feminina como corpos desumanizados. Devemos considerar, ainda, as percepções que se criaram, ao longo de nossa fundação social enquanto país, sobre os corpos negros e sobre a feminilidade em suas inúmeras instâncias de manifestação.

Os processos de fundamentação dessas percepções se deram por intermédio das relações de dominância culturalmente preservadas pelos sistemas que delas se beneficiam. Isto é, a mesma noção que se construiu sobre o corpo negro nos anos da diáspora africana e da escravização e, ainda, a que se construiu sobre a feminilidade desde os primeiros indícios da ideologia de superioridade de gênero e da posse nas relações humanas, são as culturalmente preservadas pelo sistema social vigente.

Como nos é sabido, essas implicâncias na percepção do outro remetem ao discurso da desumanização do indivíduo, ou no caso de mulheres negras, da objetificação do corpo. A melhor síntese que se encontra, ainda atualmente, para pensar esse processo de violência é o posicionamento observado por Ângela Davis:

> O sistema da escravatura define os escravos como bens móveis. As mulheres eram olhadas não menos que os homens, eram vistas como unidades rentáveis de trabalho, elas não tinham distinção de gênero na medida das preocupações dos donos de escravos. Na opinião de um historiador "as mulheres escravas eram primeiro trabalhadoras a tempo inteiro para o seu dono e depois apenas incidentalmente uma esposa, uma mãe, uma dona de casa". Tendo em conta que no século XIX a ideologia de feminilidade enfatizava os papéis de mães cuidadoras, companheiras dóceis e donas de casas para os seus maridos, as mulheres negras eram praticamente uma anomalia. (DAVIS, 1982, p. 10)

Retomemos, então, a concepção de Hall acerca dos estereótipos para embasar aqui a noção de desumanização do corpo negro. Caso pensemos pelo viés observado por Hall, em que a produção do estereótipo serve como meio para a manutenção da ordem social previamente estabelecida, devemos relacionar a imagem que se forma do outro

como potência tanto para o distanciamento agressivo e objetificador, quanto para a geração de empatia. De forma a seguir a lógica da dominação, é evidente que a primeira instância destaca-se em relação à melhoria de convivência.

Há, no processo de formação dessa imagem estereotipada, uma tendência ao isolamento dos indivíduos cuja idealização visual não atenda às demandas eurocêntricas. Sendo assim, retornamos aos conceitos de visibilidade e representatividade, pensando-os agora através de suas aplicabilidades práticas atuais. Em diversos estágios de influência, a mídia revelou-se como um agente fundamental para a implantação da figura animalesca do negro que ainda permeia o imaginário colonizador acerca da representação do outro.

Apresenta-se, contudo, uma urgência considerada comum à contemporaneidade, que é a de desenvolvimento teórico que pense as questões de diversidade das identidades de gênero dentro das questões raciais. Não tornando obsoletas, logicamente, as pesquisas com enfoque na violência dirigida às mulheres negras, há agora uma enorme demanda do pensar as intersecções por outras vias da formação do gênero.

TRANS MASCULINIDADE NEGRA, VISIBILIDADE E VIOLÊNCIA

Aqui tratarei acerca da análise das relações existentes entre a comunidade transmasculina negra, sua visibilidade na mídia e o embate da violência simbólica e da violência factual nessas relações. Para que possa ser iniciada esta reflexão, faz-se necessário perceber como se dá o processo de autorreconhecimento para a manifestação de gênero da transmasculinidade.

O termo transexual origina-se a partir de um viés patológico, utilizado para referir-se ao que era então compreendido como um desvio de personalidade ou conduta. Conforme o movimento de resistência dessa população aumentou, o termo foi substituído por transgênero, a fim de não apenas negar a concepção patológica das dissidências de gênero, mas de também incluir em seu movimento as identidades ditas não-binárias.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

Pensando em especificidade a identidade transmasculina, é de suma relevância considerar a trajetória individual a que são submetidos os integrantes desse grupo social. Em síntese, o que deve ser questionado para a vivência dessa categoria não é apenas o estágio de reconhecimento da masculinidade, mas a construção da mesma sobre a noção anterior de feminilidade. Trabalhar, portanto, a violência sofrida por homens trans é refletir acerca de como se dá o processo transicional em uma sociedade que naturalizou práticas de repressão ao feminino. O que se deve pensar aqui, na especificidade de transmasculinos negros, é a transição do posicionamento de "fêmea oprimida" e "macho opressor" que constituem a idealização eurocêntrica sobre os gêneros na negritude.

Assim como ocorre nos recortes de gênero sobre a mulher negra, transmasculinos negros são inferiorizados pelo ideológico do sistema colonizador que rege a formação visual. Nesse sentido, os meios midiáticos de grande marca não apresentam indícios da existência e resistência desse grupo social, condicionando ao outro a imagem da transgeneridade masculina como manifestação exclusivamente branca. E mesmo não tratando dos monopólios da mídia, um padrão semelhante é observado nas mídias alternativas e no ciberativismo, os quais ainda reproduzem uma mínima representação da negritude na transmasculinidade.

Relacionando os conceitos previamente trabalhados neste texto, posso agora estabelecer o papel da mídia como meio cultural pelo qual são perpetuadas as práticas de marginalização dos indivíduos, salvo os momentos em que o capitalismo observou nos corpos isolados a possibilidade de lucro. A ausência de visibilidade para a comunidade negra transmasculina aponta para a negação existencial desse grupo e, portanto, desumaniza e mistifica corpos e performances de gênero.

Devo pontuar, ainda, os conceitos e a aplicabilidade dos termos morte simbólica e morte factual. Caso pensemos a população negra em geral, as violências ditas simbólicas têm como propósito justificar, ainda que indiretamente, o genocídio do povo negro, a violência factual. A morte simbólica encontra-se em um "limbo" semântico, ainda não encontrando uma definição restrita, mas pode ser compreendida como os fenômenos de apagamento compulsório do indivíduo marginalizado. Isto é, trata-se de um genocídio velado, sustentado por todas as instâncias da vida em sociedade, em que a morte se dá através da negação do indivíduo.

Pensando a perspectiva dos homens trans negros, a relação entre simbólica e factual apresenta-se de forma ainda mais impactante. Consideremos, para esta análise, que a expectativa de vida nacional para pessoas transgêneros é de trinta e cinco anos, menos da metade da média para o chamado "cidadão comum". Apesar de a violência factual ser o principal fator de influência na geração de uma expectativa tão baixa, ela é um resultado direto da morte simbólica. Uma vez que os indivíduos não são vistos, cria-se um imaginário demonizador acerca de suas existências e, portanto, os corpos passam da condição de seres conscientes para objetos. Os índices de morte nessa categoria alternam-se, majoritariamente, entre o assassinato e o suicídio, revelando a vulnerabilidade nessa condição de não-formação identitária, tanto para o meio social quanto para o meio individual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa não tem como objetivo esgotar os estudos acerca do tema da invisibilidade midiática nas opressões, mas de justamente iniciar um debate com recortes específicos não pensados anteriormente. Para as conclusões deste trabalho, devo destacar que observaram-se aqui apenas resultados parciais, mas que devem servir para impulsionar o campo teórico ao estudo da temática.

Ao analisar diversas instâncias de influência dos meios comunicacionais de massa, ou simplesmente da mídia, pude concluir que seu impacto na comunidade negra transmasculina é quase exclusivamente nocivo. As produções midiáticas são responsáveis por mistificar, demonizar e objetificar essa categoria, contribuindo para o isolamento social e para as demais violências factuais a que esse grupo é condicionado.

É possível concluir, portanto, que o papel da mídia está sendo o de alimentar e perpetuar um sistema cuja política baseia-se no extermínio populacional. Embora suas funções tecnológicas possam ser benéficas, os meios comunicacionais de massa funcionam a favor de um grupo cultural dominante. Como no Brasil esse grupo remete a uma classe opressora, a mídia cumpre o papel de um instrumento para a manutenção da supremacia por ele imposta.

Em relação especialmente à comunidade negra transmasculina, preservar esse sistema é reafirmar o Brasil enquanto país responsável pelos maiores índices de mortalidade entre pessoas transgêneros e entre pessoas negras. Estatisticamente falando, é fazer-se responsável por transmasculinos negros estarem em uma zona de alto risco, com uma expectativa de vida que mal atinge os trinta anos completos.

REFERÊNCIAS

ANTRA, Associação Nacional de Travestis e Transexuais. Banco de dados 2015.

CANEDO, Daniele. *"CULTURA É O QUÊ?" - REFLEXÕES SOBRE O CONCEITO DE CULTURA E A ATUAÇÃO DOS PODERES PÚBLICOS.* Salvador: V ENECULT, 2009.

CHAVES, Marjorie Nogueira. *PARA ALÉM DA COR: questão social e genocídio da juventude negra.* São Luís: VI Jornada Internacional de Políticas Públicas, 2013.

DAMASCENO, Janaína. *O corpo do outro. Construções raciais e imagens de controle do corpo feminino negro: O caso da Vênus Hotentote.* Florianópolis: Fazendo Gênero 8 – Corpo, Violência e Poder, 2008.

DAVIS, Ângela. *Mulher, raça e classe.* Grã Bretanha: The Women's Press, 1982.

FANON, Frantz. *Os Condenados da Terra* [1961]. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade.* Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1992.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Retrato em branco e preto: jornais, escravos e cidadãos em São Paulo no final do século XIX.* São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

STREVA, Juliana Moreira. *Objetificação Colonial dos Corpos Negros: Uma leitura descolonial e foucaultiana do Extermínio Negro no Brasil.* Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2016.

WAISELFISZ, Julio Jacobo. *Mapa da Violência 2015: Homicídio de mulheres no Brasil.* Brasília: FLACSO Brasil, 2015.

WEBER, Max. *A objetividade do conhecimento nas ciências sociais.* São Paulo: Ática, 1999.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

POLÍTICAS PÚBLICAS DE GÊNERO: UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO

Francisca Maria da Silva Barbosa[54]

Iara Maria de Araújo[55]

Tatiane Bantim da Cruz [56]

[54] Mestranda em Educação, Graduada em Pedagogia, Universidade Regional do Cariri, francisca_msb@hotmail.com, Crato, Ceará, Brasil.

[55] Doutora em Sociologia, professora da Universidade Regional do Cariri, iara.mar@terra.com.br, Crato, Ceará. Brasil.

[56] Mestranda em Educação, Graduada em Pedagogia, Universidade Regional do Cariri, tatianebantim@hotmail.com, Crato, Ceará, Brasil.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

RESUMO

Quando se fala em gênero e educação, inúmeras questões podem ser debatidas. As desigualdades de gênero percorreram toda a história educacional desde os primórdios, continuando até os dias de hoje. Este trabalho busca refletir sobre a introdução da temática de gênero nas políticas públicas de educação. O objetivo central constitui-se perceber quais os desafios enfrentados para que essa discussão aconteça no ambiente educacional e qual a trajetória da inclusão desse tema no âmbito das leis, programas e planos educacionais. Embasamo-nos em Louro (2000, 1996) para as definições sobre gênero, Stromquist (1995) para compreender o conceito de políticas públicas e os discursos que norteiam suas criações e Vianna e Unbehaum (2007) para compreender a inclusão do tema diversidade nas políticas educacionais. A investigação, de cunho bibliográfico, evidenciou que o debate em torno do tema provocou (e ainda provoca) alterações no que se conhece como estereótipos femininos e masculinos. E, que os ambientes educacionais apesar de todos os avanços ainda têm pela frente o grande desafio de garantir melhores condições de trabalho, de formação e de construção de valores direcionados para a redução do sexismo e do preconceito de gênero.

PALAVRAS-CHAVE: GÊNERO. EDUCAÇÃO. POLÍTICAS PÚBICAS.

INTRODUÇÃO

A problemática das desigualdades de gênero é incorporada pela agenda governamental desde a década de 80 sob o impacto do processo de redemocratização do país, do movimento feminista e pela presença de mulheres nos diversos movimentos sociais, e em diversos espaços de trabalho sejam públicos ou privados. As reivindicações estavam centradas em temas específicos à condição feminina, entre eles o direito a creches, saúde, educação, sexualidade e fim da violência contra a mulher.

O tratamento de assuntos diretamente ligados às mulheres além de disseminar a discussão sobre essas questões envolveu também forte crítica à ação do Estado que segundo os movimentos (feminista e de mulheres) se esquivava frente à elaboração de propostas de políticas públicas que contemplassem as questões de gênero, atuando assim nas desigualdades entre homens e mulheres e no combate aos preconceitos. Compreende-se o espaço público como locus da corporificação da cidadania e espaço de embates discursivos, planejamento e execução de políticas e, portanto, lugar onde se expressam identidades múltiplas e plurais, individuais e coletivas. Neste debate os marcadores sociais da diferença, seja de gênero, classe, raça e etnia, religião e tantos outros, remete para os pertencimentos sociais múltiplos que um indivíduo possa se reconhecer, demarcando também lugares sociais diferenciados. Ao se interseccionar, esses marcadores complexificam as diferenças gerando hierarquias e desigualdades sociais.

Lançando um olhar sobre o campo da educação percebe-se uma grande arena em conflito. Ao tempo em que as marcas das diferenças se fazem presente e se faz notar nos contextos educacionais, uma educação para a igualdade e o respeito às diferenças tem pautado o debate em defesa de uma educação inclusiva que garanta o acesso e permanência de todos, que questione e combata práticas legitimadoras de desigualdades, práticas essas cotidianamente reforçadas e legitimadas no ambiente escolar, a partir de uma perspectiva homogeneizadora e monocultural.

Neste embate, as políticas direcionadas à educação que atente para a pluralidade cultural podem trazer para o centro do debate a reflexão sobre gênero, sexualidade, questões étnico raciais, e outras, problematizando então a convivência com as diferenças sem transformá-las em desigualdades.

O presente estudo tem como objetivo refletir sobre a inclusão dos temas diversidade e gênero nas políticas públicas de educação, na tentativa de explicitar como essa temática tem sido incorporada pelos principais documentos que implementam a educação nacional e como essas ações refletem nos currículos e ambientes educacionais.

POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

A elaboração das políticas públicas de modo geral se apresenta como um grande avanço no combate às desigualdades, mas do que uma ação compensatória, elas devem ser compreendidas como propostas de ações positivas que vão garantir tratamento diferenciado a um grupo que não tem seus direitos garantidos. "As políticas públicas podem assumir múltiplas formas: legislação, recomendações oficiais em relatórios de organismos e departamentos governamentais e resultados apurados por comissões apontadas pelos governos" (STROMQUIST, 1995, p.1).

Focando a discussão na temática de gênero, inúmeras conferências nacionais e internacionais foram realizadas, desde o ano de 1995, no intuito de elaborar propostas e intervenções ou mesmo dar visibilidade aos problemas que atingem o público feminino.

A IV Conferência Mundial Sobre a Mulher realizada em Beijing na China em 1995 é um dos principais eventos que consolidou a discussão de gênero nas reivindicações de políticas públicas. Nesse evento foi estabelecida uma série de diretrizes e ações, focando a relação Estado - sociedade e a condição da mulher, incluindo no campo das políticas públicas a necessidade e urgência da perspectiva de gênero. No relatório dessa conferência a educação foi percebida como um espaço importante de combate a todas as formas de desigualdades, nesse evento vinte sugestões de atividades e atitudes foram sugeridas pelo relatório no combate às práticas discriminatórias (ARAUJO, et all, 2014) .

Embora tenham acontecido avanços, o Estado ainda tem se mostrado insuficiente quanto às exigências do movimento de mulheres através de muitas concessões que, embora melhorem a situação, não eliminam os obstáculos fundamentais para que realmente aconteça a equidade de gênero.

> Numa apreciação do comportamento dos Estados, as teóricas feministas observaram que as políticas estatais nem sempre tendem para o *status quo*. Enquanto os Estados consideram a mulher e a família como um duo inseparável, no qual os problemas de uma se tornam os problemas da outra, com freqüência assumem políticas públicas contraditórias em relação às mulheres. Por um lado, a necessidade de contar com elas como sendo mães e esposas induz o Estado a formular projetos muito convencionais nas linhas de gênero (STROMQUIST, 1995, p.3).

As políticas públicas com enfoque de gênero surgem, portanto, como uma estratégia que visa oferecer ao público feminino meios de conquistarem direitos que são seus, mas que foram tirados, devido a uma ideologia que não permite a apropriação dos mesmos. É contra essas desigualdades relativas às mulheres, nas diferentes áreas, (econômicas, sociais e políticas) que persistem no mundo todo, que o movimento de mulheres tem lutado ativamente.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS: O FOCO NO GÊNERO E NAS DIFERENÇAS

Fazendo uma breve retrospectiva, o início da reflexão sobre gênero nas políticas públicas educacionais esteve ligada a discussão sobre a sexualidade. Desde os anos de 1960 tramitavam no sistema educacional brasileiro ações que relacionavam a temática sexualidade à educação, e ainda que de modo mascarado, o gênero. A partir de então se intensificou a preocupação dos órgãos públicos com essa temática, preocupação essa que se estende desde o Ministério da Educação (MEC), às Secretarias de Educação (municipais e Estaduais), que passaram a assumir projetos, cursos entre outras práticas de orientação sexual, onde se insere a discussão de gênero, nas escolas.

"Em muitas das leis e planos educacionais não percebemos foco nas questões de gênero; ele pode estar oculto, disfarçado, dissimulado, coberto com véu" (VIANNA E UNBEHAUM, 2007, p.198). O que se percebe, na grande maioria das investigações que tem como principal objetivo discutir gênero nas políticas educacionais (por sinal um número pequeno em relação a outras temáticas) é que o gênero quando aparece nos principais documentos, como por exemplo, na Lei de Diretrizes e Bases e no Plano Curricular Nacional é subsumido a outros direitos e valores, ou seja, apresenta-se nas entrelinhas dos documentos, não sendo encontrado o termo propriamente dito, o que acaba contribuindo para dificultar a visibilidade do tema.

> (...) a maior parte dos documentos que regulamentam a prática de políticas públicas no campo da educação apresenta a perspectiva de gênero subsumida à noção geral dos direitos e valores (Vianna &Unbehaum, 2004a, 2004b; Vianna, Unbehaum & Araújo, 2003). Esse aspecto se reflete na pouca visibilidade de mudanças concretas nos currículos de formação docente e na prática docente que incorpore

> uma perspectiva de igualdade de gênero. Questões como estas mostram que houve avanços, ainda que tímidos, mas que se constituem em terreno fértil para mudanças mais efetivas, não restritas unicamente à garantia de acesso igual a meninos e meninas (VIANNA E UNBEHAUM, 2004, p. 82).

Em instância nacional um dos primeiros documentos a trazer alguma referência mesmo que indiretamente sobre gênero foi a Constituição Federal[57] (CF) de 1988, que embora não seja um documento educacional ofereceu a base para que as políticas de igualdade passassem a constar na pauta das políticas públicas e educacionais, nessa dizia-se que se deve lutar por uma sociedade "sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação" (Brasil, 2001, Art. 3). Essa referência ao gênero, mesmo que subtendido ao sexo foi, um dos pontapés iniciais para a introdução dessa temática nas políticas educacionais, comprovando novamente a submissão do termo a outros valores.

Outra contribuição trazida pela CF foi à expansão da educação infantil agora garantida por lei. Essa novidade trouxe inúmeras contribuições para a ampliação da discussão sobre gênero no campo educacional. Pesquisas[58] mostram que a partir do momento que a educação da criança deixa de ser exclusivamente papel da mãe e passa a ser um dever do Estado possibilita a mulher exercer outra tarefa além daquela a que era submetida, nesse caso mãe, esposa e dona de casa. Ampliando, nesse sentido a cidadania das mulheres a partir da sua inserção na educação, não mais preparatória para exercer as tarefas do lar, mas agora possibilitando a sua presença em disciplinas até então resguardadas ao homem.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), aprovada em dezembro de 1990 também não traz expresso características que refletem os avanços em relação à inserção do tema gênero. Vianna e Unbehaum (2009) vêm mostrar que apesar da LDB e da CF (1988) serem documentos que deveriam questionar as relações de gênero, eles trazem na sua escrita um dos grandes problemas que vem sendo debatidos nas investigações de gênero. Essa problemática é relacionada à linguagem utilizada para

---

[57] A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, promulgada em 5 de outubro de 1988, é a lei fundamental e suprema do Brasil, servindo de parâmetro de validade a todas as demais espécies normativas.

[58] Cadernos Pagu (1997), Rosemberg (2002)

sua comunicação. Em ambos os documentos não são encontrados nenhum termo na linguagem feminina, encontra-se meninos, alunos, professores, mas nunca meninas, professoras e alunas.

Como é sabido "em nossa sociedade, o uso da palavra articulada ou escrita como meio de expressão e de comunicação tem no masculino genérico a forma utilizada para expressar ideias, sentimentos e referências a outras pessoas (VIANNA E UNBEHAUM, 2009, p.90)". A expressão dessa comunicação no masculino na LDB, um dos principais documentos educacionais, acaba por enfatizar a dificuldade dos próprios documentos que direcionam questões relacionadas à educação, como por exemplo, o currículo dos cursos de formação docente, entre outros, em lidar com as questões de gênero.

Vianna e Unbehaum (2009) contribuem ainda com um alerta, afirmando que a utilização dessa linguagem no masculino nunca está associada à neutralidade, mas pelo contrário.

> A linguagem como sistema de significação é, ela própria, expressão da cultura e das relações sociais de um determinado momento histórico. É exatamente isso que as frases desses documentos mostram. Se, por um lado, o masculino genérico por elas empregado expressa uma forma comum de se manifestar, por outro, seu uso – especialmente em textos que tratam de direitos – não é impune, pois a adoção exclusiva do masculino pode expressar discriminação sexista e reforçar o modelo lingüístico androcêntrico (VIANNA E UNBEHAUM, 2009, p.90).

A adoção da linguagem no masculino é compreendida como uma forma de discriminação sexista que reforça o modelo lingüístico que até hoje é vigente na sociedade brasileira. Esse androcentrismo, infelizmente legitimado socialmente, não pode ser aceito como inquestionável ou como mera questão de norma lingüística, pois, dessa forma estaria contribuindo para reforçar práticas sexistas. É importante sim questionar tais ações, pois como reforça as autoras,

> O uso do masculino genérico nas premissas que discutem direitos e organização do sistema educacional brasileiro dá margem para ocultar as desigualdades de gênero. O reconhecimento dessas desigualdades é o primeiro passo para a sua supressão. A ausência da distinção de gênero na linguagem que fundamenta as políticas educacionais pode justificar formas de conduta que não privilegiam mudanças das

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

> relações de gênero no debate educacional, perpetuando sua invisibilidade (VIANNA E UNBEHAUM, 2004, p.90).

É justamente por fechar os olhos para algo que aparentemente se mostra banal que a temática gênero tem sido velada nesses documentos. Só atentando para essas questões é que práticas discriminatórias no ambiente educacional poderão ser combatidas e problematizadas.

No Brasil, as discussões sobre gênero e diversidade só ganharam mais visibilidade na área da educação a partir da criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997. Esse documento trouxe, como nova proposta educativa, os chamados temas transversais, que são um grupo de conteúdos específicos que devem ser trabalhados junto aos temas tradicionais a fim de discutir junto aos alunos valores necessários a vida em sociedade. A pluralidade cultural integra os temas transversais e tem como proposta ajudar na construção da cidadania numa sociedade que reconheça a sua diversidade cultural e étnica. Dentre as propostas de desenvolvimento de capacidades inclui: *"repudiar toda discriminação baseada em diferenças de raça/ etnia, classe social, crença religiosa, sexo e outras características individuais ou sociais;"* (BRASIL, 1997, p.43).

O objetivo de se trabalhar o conjunto de temas estabelecidos pelo PCN é permitir que o aluno, a partir do conhecimento, se posicione contra injustiças e outros comportamentos e atitudes que discrimine pelo simples motivo de não saber respeitar as diferenças do outro.

A proposta em trabalhá-los seria justamente a de realizar uma inversão no trabalho com os conteúdos do currículo, criando condições nas escolas para proporcionar aos jovens o acesso a um conjunto de conhecimentos reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania.

> A inserção dos temas transversais permite um rompimento com o ensino de valores que não se articulam com a proposta de uma escola democrática. Valores que geralmente estão ocultos no currículo tradicional e enfatizando o preconceito de gênero e de raça, por exemplo. O trabalho com temas referentes à realidade vivida pelas pessoas procura oferecer uma educação voltada para a solução dos problemas concretos do cotidiano, em seus diversos aspectos: afetivos, cognitivo. E sociais. A proposta fundamental é a formação integrada

> do ser humano e não privilegiar somente a formação intelectual da razão (ARAÚJO, 1997 P.81-82).

Dessa forma, os PCNs vêm afirmar que a escola deve atuar no sentido de fazer com que os alunos desenvolvam a capacidade de interferir e transformar a realidade.

Embora não apareça especificamente como um dos temas dos PCNs, o gênero é tratado no documento dentro do tema da sexualidade, com o propósito de combater relações autoritárias, questionar a rigidez de padrões de condutas de homens e mulheres, o respeito pelo outro sexo, entre outros.

Apesar dos Temas Transversais abordarem questões importantes e reconhecidas como urgentes que se apresentam como debates desafiadores a serem realizados nas escolas, estes tem recebido severas críticas quanto a sua implementação, envolvendo negligencia a nível da formações de educadores que deveriam se apropriar da temática para a efetivação no ambiente escolar.

Mais recentemente, a partir da ação conjunta da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM), Secretaria Especial de Políticas de Igualdade Racial (SEPPIR) e O Ministério da Educação (MEC) foram promovidas ações educacionais no campo da formação de profissionais da educação sobre gênero e diversidade na escola. Em 2006, o curso na modalidade à distância teve sua experiência piloto em seis municípios envolvendo às temáticas gênero, sexualidade, orientação sexual, e relações étnico raciais. A partir de 2008 o curso passou a ser oferecido por instituições de ensino superior do país que mediante edital da SECAD/ MEC poderiam desenvolver os cursos de formação pelo sistema da Universidade Aberta do Brasil. A intenção era fortalecer o papel dos profissionais da educação de promotores da cultura, e atuarem na construção de uma escola que respeite as diferenças, a equidade de gênero e étnico racial e valorize as diversidades.

No momento atual, pós Golpe parlamentar sofrido no Brasil, mudanças recentes põe em questão alguns avanços nessa área. As secretarias acima citadas foram extintas e os planos nacionais e estaduais de educação tem sofrido retrocesso quanto à inclusão da discussão especialmente de gênero.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar das criticas direcionadas as políticas públicas com foco no gênero essas iniciativas foram de grande importância para a repercussão que tem tido esse tema. Pode-se afirmar que elas e os documentos educacionais como PCNs, inovaram ao introduzir a perspectiva de gênero como dimensão constitutiva da identidade das crianças e como aspecto importante da própria organização das relações sociais.

É preciso ir além dos limites do tratamento que é oferecido pelas políticas educacionais ás relações de gênero, o que significa questionar e refletir sobre os seus estereótipos, significados e o modo como tem sido apresentado nos documentos de políticas públicas educacionais, o que acontece muitas vezes de forma velada, ambígua e de caráter reducionista.

Só, a partir desse olhar, é que se pode vislumbrar a possibilidade da instituição escolar (e outros ambientes de formação) refletir e atuar contra a misoginia, a homofobia e racismo bem como os preconceitos de toda a ordem que estão presentes nas relações escolares e nos currículos, pois como defende Vianna e Unbehaum (2007, p.210) é preciso "unificar o que foi fragmentado e, mais que isso, tirar a hierarquia das diferenças que ainda permanecerem, para que não se transformem em desigualdades".

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Iara Maria de; ESMERALDO, J. D. *Educação de meninas e meninos: pensando conceitos, repensando práticas.* In. NUNES, C. et al. (org) Dialogando com os saberes da docência: teorias e práticas: Universidade Regional do Cariri, Liceu, Recife, PE, 2014.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. *Currículo, Gênero e Sexualidade.* Porto, Porto editora, LDA. – 2000.

____. *Nas redes do conceito de gênero*. In: LOPES, M.J., MEYER, D.E. e WALDOW, V.R. *Gênero e Saúde*. Porto Alegre. Artes Medicas, 1996.

STROMQUIST. Nelly P. *Políticas públicas de Estado e eqüidade de gênero: Perspectivas comparativas.* Revista brasileira de educação. Tradução de Vera M. D. Renoldi. Trabalho apresentado no II Simpósio Anual de Missouri sobre Pesquisa e

Política Pública Educacional, Universidade de Missouri/Columbia, 30 a 31 de março de 1995.

VIANNA. Claúdia pereira e UNBEHAUM. Sandra. *O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002.* Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004.

____. *Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 95, p. 407-428, maio/ago. 2006. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br.

____. *Políticas educacionais e superação das discriminações de gênero: o caso do PNE. In: gênero em movimento: novos olhares, muitos lugares*. /org.Cristiani Bereta da Silva, Glaucia de Oliveira Assis, Rosana C. Kamita – Florianópolis: Ed. Mulheres. 2007.

A ASCENSÃO DO SUBALTERNO FEMININO NO ROMANCE 'UM DEFEITO DE COR', DE ANA MARIA GONÇALVES

Alexsandro Batista de Oliveira [59]

[59] Professor de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Ensino do Ceará, Graduado em Letras/Português, Universidade Regional do Cariri- URCA, endereço eletrônico: sandroleitorufc@hotmail.com, Juazeiro do Norte, Ceará, Brasil.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

RESUMO

Este trabalho discorre sobre o romance *Um defeito de cor*, de Ana Maria Gonçalves, e aborda a trajetória da personagem africana Kehinde, da sua captura em África (Daomé, hoje, Benim, África Ocidental) até a sua radicação no Brasil, além de abordar também o percurso dessa personagem da condição de "escrava" à de alforriada e, ainda, o empreendedorismo que a protagonista realiza nas condições mais adversas, o que a leva à ascensão social – atravessada pelos marcadores sociais da diferença (gênero, classe social e raça/etnia). Analisa-se, também, como se estruturaram as relações sociais no contexto histórico do Brasil da época, período em que se observa e se problematiza a questão da raça. Objetiva-se com essa pesquisa apontar a presença da mulher negra na Literatura Brasileira. Para isto, faz-se necessário, antes de tudo, lançarmos mão de conceitos como negritude, Negritude, negrismo e Literatura Negra (ou Afro-Brasileira), além de apontar definições para esses conceitos, bem como tais fatores estão presentes no romance em análise. A metodologia adotada se deu através da análise bibliográfica, tendo o referido romance como corpus. Recorremos às contribuições de teóricos que refletem sobre o tema como Zilá Bernd, Eduardo de Assis Duarte, Conceição Evaristo, Jorge Schwartz, Antonio Candido, Frantz Fanon, Gayatri Spivak, Angela Davis, Kimberlé Crenshaw et al.

PALAVRAS-CHAVE: MULHER. IDENTIDADE. LITERATURA NEGRA. ROMANCE.

INTRODUÇÃO

Há coisas que se choram muito
anteriormente
Sabe-se então que a História vai mudar.

(Ruy Duarte de Carvalho)

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

O romance *Um defeito de cor*, de Ana Maria Gonçalves, a despeito de ter uma estrutura simples, traz aspectos novos na literatura brasileira, como a fusão entre Literatura e História, tratamento das questões raciais, o tráfico negreiro, a situação dos "retornados" para a África. Salienta-se ainda que tais aspectos são novos, sobretudo, por serem narrados em 1ª pessoa e escritos por uma mulher negra.

A história é estruturada por meio de cartas que Kehinde escreve endereçadas ao filho, que fora vendido pelo pai e que se encontra desaparecido. Tal estratégia faz com que a narrativa se assemelhe a um relato oral, já que ao longo da narrativa percebemos que as histórias relatadas pela protagonista são vivenciadas por ela mesma e inspiradas em vestígios do passado, registrando a memória individual e coletiva.

A personagem em questão, Kehinde, é a protagonista do romance em análise. A estrutura da narrativa (tradicional: começo – meio – fim) possibilita ao leitor acompanhar, simultaneamente, a história da vida de Kehinde e a História do Brasil, haja vista que essa personagem chegou ao Brasil por meio da captura de escravos e vai morar, primeiro na Ilha de Itaparica, em seguida na Cidade de Salvador, ex-capital do Brasil, mas que manteve um intenso fluxo de pessoas, diversidade e ainda um considerável número de revoltas. Kehinde participará ativamente numa delas, a Revolta dos Malês, ocorrida em Salvador, em 1835

Desse modo, é esse romance que servirá de objeto de análise do nosso trabalho. No entanto, antes de adentrarmos na narrativa propriamente dita, faz-se necessário lançarmos mão de conceitos como negritude, Negritude, negrismo e Literatura Negra, além de defini-los. Segundo Zilá Bernd (1988, p. 20), negritude (com "n" minúsculo) é "a tomada de consciência de uma situação de dominação e de discriminação, e a consequente reação pela busca de uma identidade negra". Ainda, segundo essa autora, Negritude (com "n" maiúsculo) "refere-se a um momento pontual na trajetória da construção de uma identidade negra". Sendo assim, o primeiro tem um caráter amplo, universal, ao passo que o segundo assume um caráter restrito, por ser demarcado no espaço (Paris) e no tempo (década de 30 do século XX, seu início).

No que tange ao conceito de negrismo, podemos afirmar que esse se constitui numa concepção destituída de "uma organização estética característica de muitos dos movimentos artísticos", como assinala Schwartz (1998, p.656), em *Vanguardas Latino-*

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

americanas: Polêmicas, Manifestos e Textos Críticos. Nesta obra, são traçadas diferenças entre o negrismo europeu e o negrismo brasileiro. Referente ao último, o autor destaca: "já no negrismo brasileiro ou mesmo latino-americano, encontram-se traços de um negrismo que vai além do grotesco, é a descrição de algo vivido, presenciado na infância ou na juventude do autor, seja ele negro ou branco". Noutras palavras, o negrismo é uma "exotização" do negro, eliminando a sua subjetividade, deturpando as suas idiossincrasias, promovendo a sua reificação. No que se refere à Literatura Negra ou Afro-brasileira, muitos autores se debruçaram sobre o tema, na tentativa de configurar esse conceito. Tais como Zilá Bernd, Eduardo de Assis Duarte, Roger Bastide, Luiza Lobo, Domício Proença Filho. Vejamos como a estudiosa do tema, Luiza Lobo, procura definir essa Literatura:

> Poderíamos definir literatura afro-brasileira como a produção literária de afrodescendentes que se assumem ideologicamente como tal, utilizando um sujeito de enunciação próprio. Portanto, ela se distinguiria, de imediato, da produção literária de autores brancos a respeito do negro, seja enquanto objeto, seja enquanto tema ou personagem estereotipado (folclore, exotismo, regionalismo). (LOBO, 2007, p. 315)

Há uma evidente distinção entre Literatura Afro-brasileira (Negra) e Literatura *sobre* o Negro. O que se percebe, dado o trecho supracitado, é que a Literatura sobre o Negro, por seguir esse viés, objetificando o Negro, estaria próximo do que chamamos anteriormente de Negrismo. Assim, mesmo uma obra que tenha o Negro como tema seja escrita por uma pessoa branca, que demonstre sensibilidade pelo tema, respeito, ainda assim não se pode considerar tal produção literatura negra, pois não está em consonância com esse tipo de Literatura, conforme propõe Luiza Lobo. Em instigante artigo, intitulado "*Por um conceito de Literatura Afro-brasileira*", também o estudioso Eduardo de Assis Duarte ressalva que a literatura negra apresenta cinco fatores peculiares: a temática, a autoria, o ponto de vista, a linguagem e o público. Todos esses fatores devem estar comprometidos, além de imbricados, com essa Literatura e tudo o que ela representa.

Feitas essas observações, passaremos a analisar o romance *Um defeito de cor*, da escritora mineira Ana Maria Gonçalves, com foco na protagonista Kehinde.

O romance *Um defeito de cor* apresenta narrador em 1ª pessoa, como já mencionado. A obra entrelaça a vida da narradora protagonista e os acontecimentos políticos no Brasil da primeira metade do século XIX, desde a sua captura em África (Reino de Daomé), o tempo que passou na Bahia, seu batismo na Ilha dos Frades, seus dias na casa-grande, até quando ela se torna mãe, além de demonstrar como Kehinde desempenhou importante papel na Revolta dos Malês (Salvador, em 1835). Já aí, há uma notável referência, saindo da ficção e adentrando a História, a Luísa Mahin. Mulher negra que participou ativamente dessa Revolta, desempenhando um dos papéis mais importantes, tornando-se, assim, um dos símbolos de resistência do movimento negro. Contudo, no romance em questão, as ações e investidas de Luísa (nome pelo qual Kehinde passa a ser tratada, no Brasil, após seu batismo na Ilha) não se limitam a Salvador, há uma espécie de *tour* pelo Recôncavo Baiano, São Luís (Maranhão), São Paulo, Santos e Rio de Janeiro, enquanto está no Brasil, como se verá depois.

ENUNCIAÇÃO FEMININA

Ana Maria Gonçalves, ao escrever essa obra a partir de um período da história do nosso país – Brasil Imperial –, está, mais do que escrevendo literatura, pautando, em caráter revisionista, o papel das mulheres negras na história do Brasil que, embora abundantes na realidade, são pouco referidas e menos ainda representadas na Literatura Brasileira. É oportuno dizer que o período retratado em boa parte do romance é o momento em que se está consolidando o processo de construção de uma identidade nacional perceptível sobretudo na produção romanesca do período romântico (meados do século XIX). Retornar, então, a esse período, colocando em foco uma protagonista negra cuja história se funde com a de outra importante mulher na Revolta dos Malês – Luísa Mahin –, é trazer à tona a presença feminina negra, outorgando-lhe participação no estatuto da vida social. O que é comprovado, também, pela participação dessas mulheres na formação dos Terreiros de Candomblés em São Luís e Salvador. Agontimé e Kehinde/Luísa são precursoras na propagação dos cultos afros no Brasil.

A narrativa é escrita em forma de cartas dirigidas ao filho desaparecido. Vejamos como se "apresenta" a narradora da história, já no capítulo e parágrafo iniciais:

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

Kehinde

> Eu nasci em Savalu, reino de Daomé, África, no ano de um mil oitocentos e dez. Portanto, tinha seis anos, quase sete, quando esta história começou. O que aconteceu antes disso não tem importância, pois a vida corria paralela ao destino. O meu nome é Kehinde porque sou uma ibêji e nasci por último. Minha irmã nasceu primeiro e por isso se chama Taiwo. Antes tinha nascido o meu irmão Kokumo, e o nome dele significa "não morrerás mais, os deuses te segurarão". O Kokumo era um *abiku*, como a minha mãe. O nome dela Dúróorîike, era o mesmo que "fica, tu serás mimada". A minha avó, Dúrójaiyé tinha esse nome porque também era *abiku*[60], e o nome dela pedia "fica para gozar a vida, nós imploramos". Assim são os *abikus*, espíritos amigos há mais tempo do que qualquer um de nós pode contar, e que, antes de nascer, combinam entre si, que logo voltarão a morrer para se encontrarem novamente no mundo dos espíritos". (Gonçalves, 2015, p.19)

O excerto acima, que situa a personagem protagonista Kehinde, é peculiar na literatura brasileira porque começa a desconstruir os estereótipos que se tem sobre os escravizados – seres destituídos de histórias, memórias, cosmovisões. Ana Maria Gonçalves, através da ficção, dá nome à personagem e, mais que isso, mostra como tal personagem estava inserida em sua comunidade, apresenta-nos a família e ainda o significado dos seus nomes, envolvendo memória e consciência de si, além de, a partir da referência aos "abikus", demonstrar também os traços culturais do povo da região do Daomé (atual Benim).

O fato de o romance[61] apresentar uma narradora negra, que ganha voz – isto está indicado pela narração em 1ª pessoa, contribui com maior intensidade para que o leitor se identifique com a história narrada, mergulhando em seu drama. O fio condutor do romance é a busca de Kehinde (Luísa, nesta altura da narrativa) pelo filho, que foi vendido pelo pai da criança, um homem de origem portuguesa, chamado Alberto, por motivo de dívidas. Tal acontecimento ocorreu quando Kehinde/Luísa estava ausente de Salvador, encontrava-se no Recôncavo Baiano, voltando de São Luís, pois fora

---

60 *Abiku*: "criança nascida para morrer".

61 De agora em diante, ao fazermos citações desse romance, poremos apenas o ano da publicação do romance e a página.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

designada por uma líder religiosa do candomblé a ir à capital maranhense a fim de adquirir mais conhecimentos sobre a religião afro e difundi-la em Salvador.

Nas narrativas sobre os negros durante a escravidão, ora se coisifica a mulher, é o caso de Bertoleza, de *O Cortiço*, de Aluísio Azevedo, e ora se explora a hipersexualização do ser feminino, como ocorre com Rita Baiana, personagem do mesmo romance. Não vamos entrar aqui na seara do realismo-naturalismo, pois o exemplo é apenas para demonstrar como as mulheres negras eram tratadas nos romances. É com base nisso, que afirmamos que o romance de Ana Maria Gonçalves surge como inovador, porque, em caráter revisionista, a autora humaniza a personagem negra feminina, reserva-lhe até o estatuto de mãe. No caso do filho vendido, percebemos que o caráter de mãe ficou em suspenso, já que Kehinde teve o seu filho tirado como um "objeto", uma mercadoria, como se não lhe fosse outorgado o direito à maternidade. Neste sentido, a filósofa Angela Davis (2016, p.12) reflete sobre essa situação da mulher negra escravizada como uma "fazedora de crias" (breeders).

Assim se configura o enredo: Kehinde é uma mulher negra, alforriada, mãe (pois além do primogênito morto e do filho que foi vendido pelo pai, Kehinde teve outros filhos), letrada e poliglota. Todos esses são fatores que contribuirão para a ascensão social de Kehinde. Há de se destacar um elemento salutar na construção dessa plenitude: *a Memória*. A memória ancestral é um fator preponderante no relato da personagem, bem como na construção de sua identidade. Lembremos aqui que a identidade da protagonista é atravessada tanto pelo contato que teve em África com os parentes, com outros povos que não os daomeanos, como no Brasil, com escravizados vindos de outras regiões de África, e ainda o contato com os brancos (portugueses, ingleses). Sobre a relação com a Memória, Kehinde, reiteradas vezes faz menção à ela, inclusive, informando a razão de registrá-la, lembrando-se de que escreveu "tudo para não esquecer, pois não estava em condições de confiar na memória, ou no senso de observação." (2015, p.471). Trata-se, certamente, de um jogo da narradora, no que se refere a esse "esquecimento", pois, paradoxalmente, o relato é fluido, sem lacunas a serem preenchidas.

Apesar de termos aqui a referência a uma memória literária/escrita, a leitura do romance dá conta, e abundantemente, das vezes nas quais Kehinde lembra de sua avó,

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

da sua irmã gêmea Taiwo, do Kokumo e de sua mãe. São recorrentes as passagens nas quais a protagonista evoca (e invoca, considerando a cosmovisão de seu povo) a presença/lembrança dos seus parentes. Para exemplificar, o "riozinho de sangue" causado pela morte de seu irmão Kokumo, morto pelos guerreiros do rei Adondizan. Essa "imagem" é recorrente na narrativa. Assim, Ana Maria Gonçalves, através da protagonista, põe a memória ancestral de Kehinde como norteadora, bússola para seguir adiante. Como lembra um dos provérbios africanos que abrem os capítulos do livro: "Quando não souberes para onde ir, olha para trás e saiba pelo menos de onde vens."

Outro fator a se considerar é a tentativa de anulação da identidade, no tocante à religião, dos pretos escravizados pelos colonizadores europeus. Ainda na viagem, no tumbeiro, notemos como a narradora se reporta à tentativa de um padre de anular a identidade dos pretos que foram capturados para vir ao Brasil:

> Alguém lembrou que o padre tinha dito que, a partir daquele momento, eles deviam acreditar apenas na religião dos brancos, deixando em África toda a fé nos deuses de lá, porque era lá que eles deveriam ficar, visto que os deuses nunca embarcam para o estrangeiro. Quando alguém comentou isso, todos fizeram saudações aos seus orixás, eguns e voduns, demonstrando que não tinham concordado.
> (2015, p, 50)

Aqui, notamos uma certa resistência, por meio da enunciação (saudação aos orixás), em não se desvencilhar de suas crenças. Ainda se ressalte o fraco argumento do padre em afirmar que os "deuses nunca embarcam para o estrangeiro." É a partir dessa "nudez cultural", ao adentrar o tumbeiro, que os africanos escravizados vão ressignificar as suas crenças, preencher com a ancestralidade e a memória o elemento base que lhe falta no presente, na situação presente. No caso de Kehinde, essa resistência se dá também na passagem na qual ela, recém aportada no Brasil, se joga no mar, numa evidente recusa ao seu batismo católico. Tal resistência se consolida também com a formação dos Terreiros de Candomblés.

No que se refere à ascensão da protagonista, da condição de subalternizada à de sujeito pleno, há de se destacar a presença de Fatumbi, um mulçumano de origem africana, que fora contratado pelo senhor José Carlos, o "dono" de Kehinde, para

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

ensinar as primeiras letras à Maria Clara, filha dele. Tal feito serviu mais à Kehinde do que à própria sinhazinha Maria Clara, já que a criança africana demonstrava mais predisposição e/ou interesse em aprender a ler. Assim se reporta a narradora sobre esse aspecto:

> Enquanto a sinhazinha Maria Clara copiava as letras e os números que o Fatumbi desenhava no quadro-negro, eu fazia a mesma coisa com o dedo, usando o chão como caderno. Eu também repetia cada letra que ele falava em voz alta, junto com a sinhazinha, sentindo os sons delas se unirem para formar as palavras. Ele logo percebeu o meu interesse e achei que fosse ficar bravo, mas não; até quase sorriu e passou a olhar mais vezes para mim, como se eu fosse aluna da mesma importância que a sinhazinha. Comecei a aprender mais rapidamente que ela, que muitas vezes errava coisas que eu já sabia. As três horas de aula todas as tardes passaram a ser para mim as mais felizes do dia, as mais esperadas, e fiquei triste quando chegou o primeiro fim de semana, dias de folga que o professor aproveitou para ir até a capital. (2015, p. 92)

A partir do estrato, percebe-se que Kehinde alfabetizou-se por "acidente", mas não sem compromisso/empenho. Esse passo foi muito importante para que Kehinde conquistasse, anos mais tarde, plenamente a sua liberdade: aprendeu inglês, comprou a sua alforria, atuou na Revolta do Malês, abriu uma fábrica de *cookies*, tornou-se uma grande empresária em Salvador e em torno do Recôncavo Baiano vendendo charutos. Aliás, é bom frisar que foi essa relação com Fatumbi, depois que travou conhecimento com ele, que anos mais tarde, na cidade de Salvador, Kehinde desempenharia um importante papel na Revolta dos Malês. Todos esses fatores contribuíram para que a protagonista assumisse o papel de sujeito, atingindo uma ascensão não apenas social, mas pessoal, simbolizando uma conquista coletiva.

Depois de uma intensa busca mal-sucedida, pelo filho desaparecido, Kehinde retorna à África, agora na condição de "retornada" (agudá). Em viagem conhece o John, um mulato inglês, com o qual tem um romance, e ainda um casal de filhos gêmeos (ibêjis). E mais que isso: constrói, de fato, uma família. Haja vista que o seu primeiro companheiro (Alberto) a abandonara para se casar com uma brasileira. Foi em África, portanto, que ela pôde viver a experiência plena de maternidade. Haja vista que o primeiro filho tinha morrido antes dos sete anos, o segundo foi vendido pelo pai. Só agora, com uma família constituída, num "novo" território, pois Kehinde, quando esteve

no Brasil, durante todo o tempo estava a lutar pela afirmação da sua identidade (iniciação ao Candomblé e transmissão de conhecimentos sobre essa religião, participação na Revolta dos Malês) e contra as tentativas de anulação da sua origem (batismo católico, imposição da religião católica e pretenso desprezo pela religião primeira, um novo nome a partir do batismo, nome "de branca", como ela diz).

INTERSECCIONALIDADES

Evidenciando o processo de subalternização, o romance em estudo é repleto de casos de violência, sobretudo contra as mulheres negras. Não obstante os repetidos castigos sofridos proporcionados pelos colonizadores destinados a todos os escravizados, as mulheres negras sofriam de um abuso particular: o estupro. O caso da escrava Verenciana ilustra bem esse ponto: Verenciana era uma escrava da senzala grande. Logo após a sinhá Ana Felipa perder um filho, foi informada pelo capataz (enamorado da moça) que a Verenciana estava grávida do sinhô José Carlos (marido da Sinhá). A revolta da sinhá foi tamanha que ela engendrou uma vingança: arrancou, com uma faca, os olhos da escrava e serviu-os como sobremesa ao sinhô José Carlos, seu marido. Apesar de Verenciana não ter sido estuprada, sofreu esse infortúnio cometido pela sinhá branca. Há aí uma denúncia: contra os escravos podiam ser cometidos toda sorte de maus tratos. Episódios como esses desromantizam a convivência harmônica entre as raças apresentada e defendida em *Casa Grande e Senzala*.

E ainda, para ilustrar esses abusos, notemos como o sinhô José Carlos, depois de várias investidas (esbarrões, pedidos licenciosos para ver os seios de Kehinde) força Kehinde ao ato sexual:

> ...o sinhô José Carlos me derrubou na esteira, com um tapa no rosto, e depois pulou em cima de mim, com o membro já duro e escapando pela abertura da calça, que ele nem se deu ao trabalho de tirar. Eu encarava os olhos mortos de Lourenço enquanto o sinhô levantava a minha saia e me abria as pernas com todo o peso do seu corpo para depois se enfiar dentro de minha racha como se estivesse sangrando um carneiro. Não me lembro se doeu, pois eu estava mais preocupada com o riozinho de sangue que escorria do corte na minha boca, provocado pelo tapa, e me lembrava da minha mãe debaixo do guerreiro, em Savalu, desejando que ela, o Kokumo e seus amigos

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

> aparecessem e me levassem, a mim e ao Lourenço, para brincar com eles, mesmo sem sermos abikus. (2015, p. 171)

Pelo exposto, podemos perceber quão delicada era a situação da mulher negra escravizada, atravessada pelos marcadores sociais da diferença, dos quais nos falam Angela Davis, em trabalho sobre a situação da mulher negra no período escravocrata nos Estados Unidos e Kimberlé Crenshaw, sobre a teoria das interseccionalidades. Não é à toa que Kehinde lembra-se da sua mãe, nesse momento. Ela, Kehinde, estava em situação análoga à da mãe: sendo estuprada. O romance ainda dá conta de uma situação semelhante que ocorreu a Lourenço, o noivo de Kehinde, mas ela caíra "nas graças" do senhor José Carlos e Lourenço levou a pior: foi estuprado e teve o seu sexo extirpado. Tal perversidade era uma forma de José Carlos demonstrar poder diante de todos, sobretudo de um outro homem.

Depois de tantos sofrimentos, Kehinde teve a sua personalidade atravessada por esses vivências. Contudo, ela nunca se furtou de conviver com as várias pessoas que cruzaram o seu caminho. Não obstante de ter uma certa desconfiança dos humanos em geral. Assim se refere Kehinde: "Na minha convivência com os brancos e mulatos, vi que nem todos eram maus, que existiam os de bom coração e até mesmo os que eram contra a escravatura, mas não haveria como separar uns dos outros". (2015, p. 503)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Notamos, pois, ao longo de todo o romance, o empoderamento de Kehinde. Um empoderamento não só individual, mas, por ser mulher negra, coletivo. Posições como essas – colocar o sujeito negro no centro da narrativa -, no caso do romance de Ana Maria Gonçalves, uma mulher, vão afastando tais sujeitos negros daquela sensação de inferioridade da qual Frantz Fanon nos fala em *Pele Negra*, *Máscaras Brancas*. Assim, nos encaminhando para o final desse trabalho e, paralelamente, para o final da narrativa em análise, vamos percebendo que não é em tom de inferioridade que Kehinde interrompe a sua história, mas, com esperança de encontrar o filho desaparecido; recuperando o símbolo que os *abikus* representam para a sua gente; travando diálogo

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

com esse filho, e mais que isso: deixando entrever uma certeza de que ele acreditará nela.

> Vou procurar por ele no *Orum*, pois acho que a minha culpa por ter tirado a vida dele já foi expiada há muito tempo. E ele ainda prejudicou você, te afastando de mim, dificultando a sua vida por causa das decisões erradas que eu tomava, às vezes, até sem saber por quê. Será que isso explica nossos desencontros? Será que você acredita em tudo que acabei de contar? Espero que sim, e fico até pensando se não foi mesmo o melhor para você. Quanto a mim, já me sinto feliz por ter conseguido chegar até onde queria. E, talvez, num último gesto de misericórdia, qualquer um desses deuses dos homens me permita subir ao convés para respirar os ares do Brasil e te abençoar pela última vez. (p. 947)

Dessa forma, Kehinde, ao se dirigir, por meio da escrita, ao filho pelo qual busca, estabelece uma espécie de "diálogo a três", já que recupera a lembrança do primeiro filho, o qual, por ser *abiku*, morreu ainda criança. Além disso, a escrita de Kehinde é um exercício memorialístico. Ela desempenha uma dupla função: relatar tudo ao filho cujo encontro ela anseia desde iniciar a narrativa, o que a motiva a vir novamente para o Brasil, dessa vez por conta própria, impelida pela busca de uma identidade não mais reconhecida em África, mas na terra onde se encontra seu primeiro rebento vivo; e registrar – no sentido de guardar afetivamente - os acontecimentos de uma vida cheia de percalços, mas também repleta de realizações, o que a protagonista deixa entrever em "Quanto a mim, já me sinto feliz por ter conseguido chegar até onde queria." (2010, p. 947). Kehinde escreve para não morrer, para que a memória não morra – como bem ilustraram trechos que apontamos anteriormente. O final do livro, que é narrado em 1ª pessoa, evidencia essa não morte. A história não é concluída, é antes, interrompida. Mas que a experiência permitiu a Kehinde sentir que o fim da sua vida está próximo, pois ela já se encontra idosa, em circunstâncias semelhantes nas quais inicia a narrativa: em viagem para o Brasil, novamente sozinha, em trânsito, em transe.

Assim, temos em *Um defeito de cor* - a mais longa narrativa da Literatura Negra no Brasil - um lugar reservado ao sujeito feminino, que, a despeito das agruras pelas quais passou, obteve êxito. Nele, Ana Maria Gonçalves não exalta a mulher negra a um ponto idealizado - tão comum à figura da mulher no romantismo - antes a humaniza. Se

Kehinde não parece ser simpática a heroísmos, sempre relativizando as ações humanas, compreendendo, julgando, ponderando, tampouco ela o desejaria para si. Na relação autoria/obra, percebemos a relevância de um romance dessa magnitude. Ele vem ajudando a preencher as lacunas deixadas na Literatura Brasileira no que diz respeito ao negro, sobretudo à mulher negra. Como lembra Spivak, "se, no contexto da produção colonial, o sujeito subalterno não tem história e não pode falar, o sujeito subalterno feminino está ainda mais profundamente na obscuridade". É assim que devemos ler *Um defeito de cor*: uma obra de fôlego, escrito por uma mulher negra brasileira que tem muito o que contar.

REFERÊNCIAS

BERND, Zilá. *Introdução à literatura negra*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

_____. *Vestígios memoriais: fecundando as literaturas das Américas*. **Conexão Letras**, n. 6, p. 9 –16, jan. 2011.

CANDIDO, Antonio. "*Crítica e sociologia*", "*Literatura e vida social*" e "*Estímulos da criação literária*". In*: Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2010.

CRENSHAW, Kimberlé. *Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero*. Revista Estudos Feministas, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.

DALCASTAGNÈ, Regina. *Quando o preconceito se faz silêncio: relações raciais na literatura brasileira contemporânea*. Gragoatá, Niterói, n. 24, p. 203-219, 2008.

DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.

DUARTE, Eduardo de Assis. *Literatura, política, identidades*. Belo Horizonte: FALEUFMG, 2005.

EVARISTO, Conceição. *Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita*. In: ALEXANDRE, Marcos Antônio (Org). Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008

GONÇALVES, Ana Maria. *Um defeito de cor***.** Rio de Janeiro: Record, 2015.

LOBO, Luiza. *Crítica sem juízo*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1993.

POLLAK, Michel. *Memória, esquecimento e silêncio*. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

PROENÇA FILHO, Domício. *O negro na literatura brasileira*. In: Boletim bibliográfico Biblioteca Mário de Andrade. São Paulo, Biblioteca Mario de Andrade, v.49, n.14, jan./dez.1988. LITERAFRO - www.letras.ufmg.br/literafro

SCHWARTZ, Jorge. *Vanguardas Latino-americanas: Polêmicas, Manifestos e Textos Críticos.* 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa e André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: UFMG, 2010

ACESSO DAS MULHERES NEGRAS NO ENSINO SUPERIOR NA UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI – URCA

VIII Artefatos da Cultura Negra
25 a 30 de setembro de 2017
ISSN 2448 – 0495
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo

Universidade Regional do Cariri
Universidade Federal do Cariri
Universidade Federal do Ceará
Instituto Federal do Ceará - IFCE

Ivaneide Severo Goiana [62]

Thaís Lucena Grangeiro [63]

Jardel Pereira da Silva [64]

RESUMO

O presente artigo discute sobre o acesso de mulheres negras no Ensino Superior, tomando como estudo de caso a Universidade Regional do Cariri – URCA. A nossa análise se deu através dos dados secundários disponibilizados pelo sistema de seleção de candidatos para ingresso nos cursos de graduação através do vestibular, no ano de 2017, bem como o estudo bibliográficos e documental. O acesso à educação no Brasil tem em sua história uma ínfima relação com a situação política e econômica dos brasileiros, tendo a educação surgido de forma elitizada, sobre tudo com características sexistas, quanto racistas, onde as mulheres demoraram séculos para terem direito ao seu acesso e quando, iniciando com mulheres brancas, deixando a população feminina negra a margem do esquecimento, requisitos de um longo processo de escravidão de pessoas negras, o que ocasionou anos de atraso tanto na sua formação educacional quanto em relação ao mercado de trabalho. Por tanto, achamos de suma importância, nos debruçarmos sobre a situação que se encontra a mulher negra em várias esferas social, principalmente no tocante o acesso à educação, sendo o ensino superior uma das modalidades educacional, bastante elitizada e pouco acessível aos grupos de maior vulnerabilidade social, tornando-se ainda mais agravante quando se trata das mulheres negras.

PALAVRAS-CHAVE: MULHERES NEGRAS. ENSINO SUPERIOR. EDUCAÇÃO.

BREVE ESBOÇO HISTÓRICO SOBRE O ACESSO DA EDUCAÇÃO DA MULHER.

[62] Professora do Estado de Pernambuco, Mestre em História da Educação, FACED/UFC, ivaneidesevero@bol.com.br

[63] Mestranda em Desenvolvimento Regional Sustentável, PRODER/UFCA. advogadathaislucena@outlook.com, Bolsista CAPES.

[64] Mestrando em Desenvolvimento Regional Sustentável, PRODER/UFCA. e-mail:jardel.pereira@ufca.ufca.edu.br.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

O acesso à educação no Brasil tem em sua história uma ínfima relação com a situação política e econômica dos brasileiros, tendo a educação surgido de forma elitizada, sobretudo com características sexistas, quanto racistas, onde as mulheres demoraram séculos para terem direito ao seu acesso e quando, iniciando com mulheres brancas, deixando a população feminina negra a margem do esquecimento.

Tais relações são requisitos de um longo processo de escravidão de pessoas negras, o que ocasionou anos de atraso tanto na sua formação educacional quanto em relação ao mercado de trabalho. A escola segregada por sexo marcam os primórdios da escolarização, o direito a educação estava nas mãos da figura masculina, um cenário histórico que veio a ser transformado, somente em meados do século XIX, com o advento da modernização da sociedade.

Até boa parte do século XIX, discutia-se a nível nacional, a importância sobre o papel da educação para a modernização do país. "As críticas ao abandono educacional em que se encontrava a maioria das províncias estavam presentes nos debates do parlamento, dos jornais e até mesmo dos saraus". (LOURO, 2007, p. 444). Segundo louro, o Brasil caminhava para o século XX e a maior parte da população continuava analfabeta "nas cidades, nos povoados, sem falar na imensidão rural", mesmo depois de instituídos alguns decretos pelos legisladores, ainda em 1827, sobre as escolas de primeiras letras a serem implantadas nos lugares mais populosos do império.

De fato, não se pode dizer que não existia um modelo educacional instituído, porém eram poucas o numero de escolas e em sua maioria eram destinadas aos meninos, e algumas para as meninas, essas escolas estavam sobre os domínios da Igreja católica, "fundadas por congregações e ordens religiosas, femininas ou masculinas" e algumas eram:

> Mantidas por leigos – professores para as classes de meninos e professoras para as meninas. Deveriam ser eles e elas, pessoas de moral inatacável; suas casas ambientes descentes e saudáveis, uma vez que as famílias lhes confiavam seus filhos e filhas. As tarefas desses mestres e mestras não eram, contudo, exatamente as mesmas. Ler, escrever e contar, saber as quatro operações, mais a doutrina cristã, nisso consistiam os primeiros ensinamentos para ambos os sexos; mas logo algumas distinções apareciam: para os meninos, noções de

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

> geometria; para as meninas, bordado e costura. (LOURO 2007, p. 443)

Mesmo com a determinação de escolas de primeiras letras ainda no império, a educação continuava sendo privilégios para poucos. "Proclamada á independência parecia haver, ao menos como discurso oficial, a necessidade de construir uma imagem do país que afastasse seu caráter marcadamente colonial, atrasado, inculto e primitivo" (LOURO, 2007, p. 443). No entanto a educação feminina ainda se pautava na educação voltada para o lar, sem perder de vista os princípios da religião católica e da moral cristã. As escolas católicas também tinha um viés elitista, onde somente quem podia pagar poderiam ter acesso à institucionalização educacional. "Evidentemente as divisões de classe, etnia e raça tinham um papel importante na determinação das formas de educação utilizadas para transformar as crianças em mulheres e homens" (LOURO, 2007, P. 444).

A INSTITUCIONALIZAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL

Historicamente, podemos constatar que até boa parte do século XIX, a religiosidade institucional no Brasil foi resultado de ações raras desempenhadas por religiosos itinerantes, assim como as primeiras instituições de recolhimento à infância pobre e desvalida, bem como o processo de institucionalização da educação, decorrente do processo de civilização.

A forte presença da Igreja católica na História da formação brasileira se deu simultaneamente com o período de colonização, decorrente das expedições europeias em busca de terras desconhecidas. "O Brasil nasceu à sombra da Cruz" (VENÂNCIO, 2010, p. 22), decorrente da união da Igreja e do império, uma época em que a religião tinha sobre o mundo um sinônimo de identidade, uma forma de estar inserido em um grupo social. Sua aliança com o império resultou na mais poderosa arma de colonização, tanto de terras quanto das almas consideradas inferiores. Uma forte união entre "religião e poder" (VENÂNCIO, 2010, p.22).

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

No Brasil, a presença da Igreja católica se intensificou a partir de 1549, com a chegada dos jesuítas da Companhia de Jesus, que tinham como missão catequizar, salvar o povo indígena dos seus próprios costumes, da sua cultura. As missões cristãs se constituíram como força motriz das colonizações, o que fortaleceu a presença da Coroa Portuguesa em terras brasileiras. Segundo Cavalcante (2012):

> [...] a construção da República brasileira foi feita em meio a entendimentos diversos, mistura de ideologias, pertenças políticas ambíguas e localismos, quanto de inclinações nacionalistas, nascidas da repulsa por subjugações e ânsia por liberdade de ganhos, sentimentos estes inspirados pela ambiência de circulação intensa de mercadorias e ideias revolucionarias e laicizadas da burguesia europeia. (CAVALCANTE, 2012, p. 231)

A República brasileira, ainda conforme Cavalcante se constituiu de culturas, de vários povos, inclinados sobre o desejo de conquistas, riquezas e poder. Para tanto, instituiu-se um processo de "aculturação" baseado nas ideias de uma elite dominante, sobre a égide da Igreja e do Estado.

Como já havia expressado o projeto de criação de um novo mundo, idealizado assim pelos jesuítas, pode ser também percebido nas palavras de Venâncio (2010), quando coloca que, ao chegarem a solo brasileiro "os portugueses ignoram a identidade dos povos indígenas, acusando-os de não ter religião ou de desconhecer a agricultura" (p. 22). Considerar os índios uma civilização inferior, era para a Igreja e o Estado uma forma de justificar a exploração e a catequese obrigatória de tribos inteiras. Os Portugueses, ao se aventurarem no mar em busca de novas terras a descobrir, ao chegarem ao Brasil acharam-se no direito de tomar posse das terras indígenas, sucumbirem a sua cultura e o controle das suas almas.

Um projeto de colonização que se dava também na conversão dos povos indígenas, caracterizados pela Igreja como um povo sem alma, homens não cristãos, a convenção se dava como forma de domínio de controle, uma prática de escravidão que se estendeu aos povos indígenas e negros, fortalecida pela união Igreja e Império.

> A colonização das almas indígenas não se deu apenas porque o nativo era potencial força de trabalho a ser explorada, mas também porque não tinha "conhecimento algum do seu Criador, nem de cousa do

> Céu". Isso foi fundamental para dar uma característica de missão à presença de homens da Igreja na América Portuguesa. D. João III não deixou dúvidas quanto a isso ao escrever a Mem de Sá: "A principal causa que me levou a povoar o Brasil foi que a gente do Brasil se convertesse à nossa santa fé católica". (VENÂNCIO, 2010, p.22)

A Igreja tinha seus interesses sobre os nativos e os portugueses sobre suas terras, por tanto convertê-los à religião católica ou obrigá-los a aceitar um Deus, o qual não conheciam, facilitariam a colonização portuguesa. Uma aliança entre religião e poder, converter para dominar.

Por muito tempo, os missionários atuaram na conversão dos nativos, em aliança com a Coroa Portuguesa exercendo o papel de catequizadores, professores, médicos e administradores entre as populações indígenas, com o objetivo de consolidar um projeto de um Novo Mundo, por eles idealizado, baseado nos moldes europeus.

Os jesuítas pertencentes à companhia de Jesus não pouparam esforços na busca pela aceitação e realização dos seus objetivos para com os indígenas. Para tanto, aprender a sua língua seria o primeiro passo para os ensinamentos da religião cristã, o que de certa forma ignoravam a identidade indígena, sobrepondo a esta uma concepção europeizada do ser cristão.

Utilizaram-se das várias técnicas e conhecimentos dos quais dominavam a música e o ofício da arte. Eram utilizados como uma forma de ganhar a confiança dos indígenas, que ao primeiro contato com os colonizadores demonstraram ser "gente formosa e alegre. Ao som da gaita de Diogo Dias, almoxarife, os índios folgaram e dançaram" (VENÂNCIO, 2010, p. 14).

O trabalho dos jesuítas em território brasileiro, os esforços desempenhados por eles na organização, e construção de uma civilização cristã livre dos males que assolavam a Europa e que muito conheciam, resultou de certa forma na organização de vilas, e até mesmo cidades. Seus conhecimentos na economia, na agricultura e na formação, muito contribuíram para a construção social, histórica e educacional da população brasileira, que se deu em estreita relação com a Coroa portuguesa.

Sem dúvidas, os religiosos ligados ao clero, de início os jesuítas, estabeleceram uma ligação entre o povo brasileiro e a Coroa Portuguesa. Procederam como "uma espécie de missionários oficiais da Coroa até o ano de 1580, por conta do anexo de Portugal à União Ibérica (1580-1640)" (VENÂNCIO, 2010, p. 24), o que culminou com

um processo de mudanças quanto à hegemonia das ações missionárias dos jesuítas em solo brasileiro. Os interesses de Portugal sobre os rumos do novo mundo mudaram e a aliança com a Igreja não era mais conveniente para o governo.

O rompimento dos jesuítas com a Coroa Portuguesa acabou por facilitar a entrada de outras Ordens religiosas em território brasileiro, resultando em um grande número de missionários itinerantes desenvolvendo práticas caritativas em várias vilas e cidades brasileiras, grupos como os Franciscanos, os Benditos, os Carmelitas, entre outros, que também exerceram a missão de evangelização dos indígenas.

Os jesuítas foram os primeiros a instituírem as missões em terras brasileiras, e continuaram com as missões mesmo depois da separação Igreja e Estado. A ação destes missionários "trata-se de uma estratégia de ampliação da ação daquela Companhia, que visa tanto aprimorar a formação dos seus soldados em Cristo, através da mística missionária inscrita na sua fundação, quanto de fazer-se conhecer a população" (CAVALCANTE, 2012, p. 291).

Tais ações desencadearam as práticas relacionadas à caridade instituída pela Igreja para com os necessitados das populações mais afastadas dos centros urbanos, como forma de ganhar o reino dos céus, o que fez da Igreja Católica uma das pioneiras no processo educacional no Brasil, tanto para as meninas, quanto para os meninos.

O ACESSO DAS MULHERES NEGRAS NO ENSINO SUPERIOR: URCA.

O contingente de negros na população brasileira é de aproximadamente 14,500 milhões pessoas, destes 7 milhões são mulheres que se autodeclaram negras (Censo 2010), e ademais elas ocupam a maioria das funções precárias no mercado de trabalho, reproduzindo assim os trabalhos de servidão nos quais seus antepassados ocuparam no período de escravidão, retratando uma desigualdade de renda entre homens e mulheres negros e com maior estratificação com relação ao povo de etnia branca, com o povo negro sem ocupar espaços socialmente.

Nas universidades, a realidade não é muito diferente. Homens e mulheres negros ocuparam um pequeno espaço entre os universitários, sendo necessário ações afirmativas para equiparar e diminuir a desigualdade social existente.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

Segundo o censo demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2010, 9% dos estudantes negros de faixa etária de 18 a 26 anos estavam matriculados no ensino superior, entretanto esse número sobe para 25,6% matriculados em cursos de graduação no mesmo ano, considerando o grupo étnico branco. O INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) observou percentual de estudantes negros que concluirão curso superior, deste apenas 7% se autodeclaravam pretos ou pardos, número que se apresenta mais tímido ou sem valor para representação percentual em cursos consideramos de maior prestígio social como medicina, direito e engenharia . Considerando os concluintes que prestaram o ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes), em 2016 aproximadamente 17 mil concluintes se declaravam negros, de um total de 200 mil universitários matriculados nos cursos avaliados naquele ano, retratando a desigualdade racial existente na educação superior no Brasil.

Com a expansão da educação superior pública e atendendo uma demanda reprimida quanto acesso ao ensino superior por parte da população negra, surgem as ações afirmativas nas universidades e institutos de educação federal, no entanto o nosso objeto de estudo que é o acesso da população negra, em especial o gênero feminino em uma universidade pública do Estado do Ceará, não adotou até o presente está politica como reafirmação e minimização do processo de exclusão para permitir a equiparação da população negra universitária a mesma proporção que compõe a população do Brasil, conforme censo demográfico 2010, hoje é 51% deste contingente.

Considerando dados secundários disponibilizado pela Comissão Executiva do Vestibular (CEV), órgão que gerencia o ingresso de candidatos na Universidade Regional do Cariri, no que diz respeito ao processo seletivo de ingresso em 2017, para o semestre 2017.1 e 2017.2, o relatório traz o seguinte dado sobre os inscritos:

Tabela 1-Demanda por Etnia[65]

	2017.1	%	2017.2	%
Amarela	697	6,96%	396	6,80%
Branca	2136	21,34%	1487	25,53%
Indígena	49	0,49%	25	0,43%
Negra	982	9,81%	603	10,35%
Parda	6144	61,39%	3314	56,89%
	10008	100,00%	5825	100,00%

(Dados disponibilizados pela CEV-Elaborada pelos autores)

[65] Dados forn[illegible]ar da Universidade Regional do Cariri.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

No que se refere diz respeito a demanda por etnia, em 2017.1 a IES teve uma procura de 10.008, destes 982 ou 9,81% se autodeclararam negros, e em 2017.2 de 5.825 deste 603 ou 10,35% também se autodeclaravam negros, deste dado percebemos o qual infirma é a parcela de negros que logrará êxito e ingressará nesta instituição, uma vez que menos de 15% dos candidatos se autodeclaram como tal.

Tabela 2- Gênero [66]

Sexo	2017,1	2017,2
Masculino	4303	2585
Feminino	5705	3240
	10008	5825

Sexo	2017,1	2017,2
Masculino	43,00%	44,38%
Feminino	57,00%	55,62%
	100,00%	100,00%

(Dados disponibilizados pela CEV
CEV-Elaborada pelos autores)

No que diz respeito ao gênero, há em 2017.1 de um total de 10.008, destes 5.705 ou 57,05% pessoas que se autodeclaram do gênero feminino, e em 2017.2 de um total de 5.825 destes 3.204 ou 55,62% se auto autodeclaram do gênero feminino.

Tabela 3-Etnia e gênero feminino negro[67]

[66] Dados fornecidos eletronicamente pela Comissão Executiva do Vestibular da Universidade Regional do Cariri.

[67] Dados fornecidos eletronicamente pela Comissão Executiva do Vestibular da Universidade Regional do Cariri.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

	2017,1	2017,2
Total	5705	3240
Negra	513	327
	6218	3567

Sexo	2017,1	2017,2
Demais etnias	91,75%	90,83%
Negras	8,25%	9,17%
	100,00%	100,00%

(Dados disponibilizados pela CEV
Elaborada pelos autores)

No que diz respeito ao ingresso da mulher negra na universidade Regional do Cariri, de um total de 5.705, apenas 513 ou 8,25% se autodeclarava negra em 2017.1, enquanto em 2017.2 de contingente de 3240 mulheres, apenas 327 ou 9,17% de autodeclarava negras para este semestre de ingresso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da problemática inserida nesta proposta, percebe-se a necessidade de promover uma universidade inclusiva, para isto é necessária a implementação de ações afirmativas para que estes sujeitos historicamente excluídos sejam inseridos neste espaço. A politica de Cotas é uma medida que precisa ser implementada urgentemente, aliada a processo seletivo que promova de fato a acessibilidade a fim de excluir o racismo existente na elite acadêmica, bem como eliminar o filtro de classe e raça que permeia, e o Estado garantindo o seu dever constitucional de garantir uma educação igualitária para todos.

É fundamental, enquanto pesquisados atuarmos para transformar radicalmente este espaço que é a universidade para garantir a produção do conhecimento e que ele se volte de fato a classe trabalhadora, em especial aos sujeitos de direitos, as mulheres negras que desde o período de escravidão tem seus espaços usurpados.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

CAVALCANTE, Maria Juraci et al. (Org.). História da educação: república, escola e religião. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

CEARÁ, Decreto n° 18.136, de 16 de Setembro de 1986.

CEARÁ. Lei n° 11.191/86, de 09 de Junho de 1986.

CEARÁ. Lei complementar Nº 154 de 20 de outubro de 2015

CEARÁ. Lei Estadual n° 11.191/ 86, de 16 de Junho de 1986.

CEV-Comissão Executiva de Vestibular- URCA 2018. 28 de Agosto de 2017. Disponível no endereço eletrônico:http://cev.urca.br/cev/vestibular/ . Acessado em: 30 de Agosto de 2017.

IBGE. Censo Demográfico 2000 – Características Gerais da População. Resultados da Amostra. IBGE, 2003. Disponível em http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/ populacao/cnso2000/default_populacao.shtm. Acesso em 29 de agosto de 2017.

LOURO, Guacira Lopes, FELIPE, Jane, GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.) Corpo, Gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação. (3ª. ed.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MEC/INEP, ENADE 2016 (MEC/INEP, Brasília, 2016). Disponível em http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_enade/Sinopse_Enade_2016.xlsx. Acesso em 29 de agosto de 2017.

VENÂNCIO, Renato. Uma breve história do Brasil. São Paulo: Planeta, 2010

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA NA HISTÓRIA "A MACACA QUE PERDEU A BANANA", DE RUTH ROCHA

Francisco Givaldo Pereira[68]

Pedro Esdras Lucena Pereira[69]

RESUMO

O objetivo deste trabalho é despertar possibilidades lúdicas à construção da identidade negra na história *"A macaca que perdeu a banana",* no universo da criança, valorizando as estratégias narrativas usadas pela escritora para revelar o preconceito mascarado comum ao povo negro; a historiografia e cultura afro-brasileira. A reivindicação por uma identidade afro-brasileira se revelará e despertará a partir da protagonista da história, a macaca, em busca de recuperar a sua banana que caiu dentro do oco de uma árvore. A teimosia; a persistência dessa personagem protagonista em reapoderar-se desse bem que pode se entendida na história como o seu alimento, sustento, ou quem sabe, o orgulho e a honra de não perder a propriedade da banana, ou de algo bastante necessário no seu cotidiano. O percurso de buscas e apelos dessa personagem ao longo da história concretizará neste trabalho a luta do povo negro, afro-brasileiro, na busca incessante do seu reconhecimento pessoal, histórico-cultural, em sua diversidade e especificidade. A sucessão de ***"nem te ligo"*** que aparece na narrativa provocará os silêncios; a falta de ações afirmativas efetivas à essa historiografia, a essa etnia. O cenário conflituoso onde se encontra a macaca, na tentativa de mobilizar, sensibilizar outros personagens a juntar-se a ela na resolução desse problema, será remetido às inúmeras demandas e apelos, intrínsecos a ressignificação dos espaços e legados, e da presença negra tão relevante a nossa identidade étnica. O perfil metodológico convergirá à leitura dinâmica, pausada, imagética e imaginativa, chamando a atenção da criança durante o percurso literário de apresentação da história. Contar histórias de forma empolgante, viva, com possibilidades e perspectivas de imersão no mundo particular imaginativo e reflexivo da criança; e posteriormente nas intensões alusivas a abordagem em questão – a construção da identidade negra na criança. Possibilitar uma experiência ímpar, desencadeadora de autodescobrimento, autoconhecimento e empoderamento frente à luta existente e persistente do povo negro, afrodescendente na sociedade brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: IDENTIDADE NEGRA. HISTÓRIAS INFANTIS. PRECONCEITO. EDUCAÇÃO. FAMÍLIA.

68

69

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

INTRODUÇÃO

OLHAR

A história: *"a macaca que perdeu a banana"* foi extraída da obra *Em...que eu vou pra Angola*, Ruth Rocha –Ed. renov. – São Paulo: FTD, 2006. – (coleção era outra vez). No livro estão reunidas três histórias para rir e cantar, originadas nas longínquas terras africanas.

Narradas por Ruth Rocha, trata de três histórias recontadas que pertencem a tradição popular do Brasil e de outras partes do mundo. Valendo-se da leveza da linguagem coloquial, explorando as proximidades entre as diversas manifestações da cultual oral, como o conto, a cantiga e as parlendas (entre as quais está a conhecida: "*entrou por uma porta, saiu pela outra. Quem quiser que conte outra"*) - , a autora nos convida a ler, ouvir, cantar e recontar essas histórias como quem brinca, encena, dança e se diverte.

Está presente em todos os contos, a figura do(a) macaco(a) que compõe esta antologia. Protagonista; consegue vencer outros bichos, muitas vezes maiores e mais fortes do que ele, porque é esperto, ágil, habilidoso, perspicaz e não teme recorrer a estratégias e artimanhas que seriam evitadas por outros animais, talvez mais escrupulosos.

Nessa história nos deparamos com a esperteza e a sagacidade comumente associadas à figura do(a) macaco(a). Também reencontramos a estrutura narrativa própria dos contos acumulativos, cuja marca principal é a conservação, repetição e retomada de personagens, enunciados ou eventos narrados sempre que são introduzidos novos personagens, enunciados ou eventos, evidenciando, assim, o encadeamento que compõe a narrativa.

O lema que se origina esse conto é bastante simples, e a maneira como ele se desenvolve é surpreendente e divertida. Trata-se de uma macaca que sai em busca de sua banana, perdida no interior oco do tronco de uma árvore. A macaca pede a árvore que devolva a sua banana. *Pé de pau, me dá minha banana. O pé de pau, nem te ligo. A macaca então vai procurar o lenhador: ...* e a história prossegue; e a macaca continua a luta, a saga, na intenção de recuperar a sua banana. É nesse cenário de busca

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

incansável, de conflitos que a personagem se encontra, e logo tivemos a ousadia ou porque não dizer, a liberdade de ler essa história, de ouvir essa história, pensar e imaginar; ver no comportamento e atitude dessa personagem condições para nos remeter a questão do negro na história e na sociedade em geral, enxergar a luta negra em busca do reconhecimento histórico-cultural e intrinsecamente, o reconhecimento da sua identidade, da sua estética, presença, existência e resistência, em um Brasil de muitas caras e cores; em um Brasil miscigenado, de suposta igualdade racial. Quantos negros e negras clamam, lutam, por algo de grande valia que perdeu! A família, a história, sua terra e sua gente, a sua identidade! Pensar em relacionar a luta da *macaca que perdeu a sua banana* na história de Ruth Rocha com a luta do povo negro no Brasil, principalmente, é apenas uma gota de atitude de reparação; de poder possibilitar um breve momento, sensível, focado na questão da construção da identidade negra a partir dessa ferramenta tão envolvente e sedutora para tantos, a literatura, refletida na contação de histórias; no ouvir histórias, no imaginar histórias e nas grandes possibilidades de reinvenções, de mudança de atitude.

VER – A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA PROVOCADO PELA HISTÓRIA.

Ao se deparar com essa história da Ruth Rocha, *a macaca que perdeu a sua banana*, principalmente no exercício de audição, no parar e ouvir bem a história, no pensar e imaginar no comportamento de cada personagem e nas possibilidades de vivências a partir da leitura; como se fôssemos sempre provocados e obrigados a assumir: o que entendemos dessa história? Qual a moral dessa história?

É a partir daí que pensamos na ideia de convergir à luta da macaca pela sua banana e a luta do povo negro, principalmente da criança negra na perspectiva de autodeclarar-se; de se ver e perceber-se na família, escola e sociedade em geral. A própria reação que as crianças que ouvia e vivenciava essa história, gerou em nós a grande expectativa de se pensar essa grande questão, a construção da identidade negra, iluminada por uma linguagem tão simples, mas tão instigante, tão inquietante. Aqui se ouve a grande provocação para desencadear esse trabalho; essa reflexão: *“pai, eu acho*

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

que os negros hoje ainda vive aqui no Brasil desse jeito; igual essa macaca, pedindo a um e a outro para lhe ajudar; parece que a banana aí é igual a liberdade dos negros no Brasil que ainda hoje não veio..."

Essa provocação inquietante lembrada aqui se apresenta na obra no momento em que a macaca, a protagonista dessa história mais se ver desesperada, a ponto de apelar até a morte para tentar resolver o seu problema; recuperar a sua banana que caiu no oco da árvore. A macaca foi tentar a morte dizendo:

> _ Ó morte, vem matar o caçador, que não quer caçar a onça, que não quer pegar o cachorro, que não quer morder o gato, que não quer comer o rato, que não quer roer a roupa da rainha, que não quer falar com o rei, que não quer bater no soldado, que não quer prender o lenhador, que não quer derrubar o pé de pau, que não quer me dar a minha banana.

A sequência de "*nãos"* nesse fragmento da história confirmam a sucessão de ***"nem te ligo"*** que aparece na narrativa acumulativa, que provocou as crianças que ouviram e vivenciaram a contação de histórias e externaram:" ... *pedindo a um e a outro para lhe ajudar..."*

Mas uma vez aqui, reafirmando a questão da militância negra, na busca da construção da sua identidade, da reparação de seus espaços na sociedade em geral e valorização do seu universo histórico-cultural. Essa história despertou nessas crianças esse sentimento, que de certa forma nutre em nós mais sensíveis, o desejo de olhar, ver e reparar essa história, esse povo; essa gente; a sua identidade, com sensibilidade e perspectiva de empoderamento étnico-racial, principalmente à criança negra, principal protagonista desse trabalho.

Todo instante, através da linguagem escolhida e apropriada para esse trabalho, a linguagem da contação de história, da literatura infanto-juvenil, e a partir de um olhar sensível, provocado pela imaginação e reflexão, nos convencemos fortemente que o maior embasamento dessa proposta é célula da educação e da família, das discussões, métodos, práticas e grandes possibilidades gestadas na escola e na sala de aula e principalmente na família. Para Abramowicz, Oliveira e Rodrigues (2010),

> a cultura negra é silenciada na escola, um silêncio que corresponde à inexistência e não simplesmente ao ato de calar-se, omitir ou abafar, mas como uma maneira de não ver, de relegar, um "pacto" que não deve ser quebrado, pois senão teríamos que refazer o currículo, refazer a escola. Diante disso, a escola reproduz um discurso baseado na igualdade de todos os seu alunos.

A partir desse discurso que a escola acaba reproduzindo, prevalece um modelo padrão de estéticas, de presenças, de identidade, de personagens nos espaços escolares, das nossas salas de aulas. Qual o modelo mais bonito, quem mais chama atenção na escola, na sala de aula? a criança negra? A criança branca? Como conviver com essa diversidade física, ética e com as demandas e angústias pessoais das crianças negras, principalmente no ambiente escolar? Em que as ações possivelmente desenvolvidas na escola, no âmbito da educação, auxiliarão na educação familiar, no tocante a construção da identidade?

As professoras anteriores ousam dizer que, os agentes pedagógicos acabam acionando mecanismos de poder que fixam esses modelos de sociedade e punem todos aqueles que dele desviam, mutilando a particularidade cultural do segmento da população negra brasileira, a partir de um ritual que se legitima na instituição escolar, não por aquilo que é dito, mas por tudo aquilo que silencia.

Essas provocações nos fazem remeter não só ao ambiente escolar e seus amargos silêncios; não apenas aos silêncios de papéis; refletidos nas matrizes curriculares, regimentos, diretrizes e rotinas dogmáticas da própria educação, escola e sala de aula; mas aos silêncios entre as pessoas da escola, entre educadores e suas disciplinas escolares, sua ciência, muitas das vezes monoracional, centrada na visão eurocentrista; numa história toda alicerçada no continente branco europeu. Nascimento (1980), implica-nos:

> Tornar contemporâneas as cultuaras africanas e negras na dinâmica de uma cultura pan-africana mundial, progressista e anticapitalista me parece ser o objetivo primário, a tarefa básica que a história espera de nós todos. Como integral instrumento de uma contínua luta contra o imperialismo e neocolonialismo [...] essa cultura progressista pan-africana será elemento primordial de nossa libertação.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

Cadê a voz e vez da África, do seu povo, da sua gente e identidade? Cadê essa matriz, identidade, defendida efetivamente na escola; na educação e na historiografia africana, respeitada e vivenciada aqui no Brasil; Brasil africano e afro-brasileiro. Assim, ressignificaremos a nossa presença, a nossa identidade negra? Em família, estaremos mais seguros, no tocante a construção da nossa identidade negra, afro-brasileira?

No que implica na nossa tarefa de casa, na família e na escola, fica mais que evidente e necessário; como desafio, a reivindicação persistente por uma identidade afro-brasileira que se revela e se desperta com base nessa linguagem literária, *a macaca que perdeu a sua banana*, a partir do protagonismo e teimosia da macaca, em busca de recuperar a sua banana que caiu dentro do oco de uma árvore; reapoderar-se desse bem que pode se entendida na história como o seu alimento, sustento, ou quem sabe, o orgulho e a honra de não perder a propriedade da banana, ou de algo essencial no seu cotidiano, a sua identidade.

Nisso reafirma-se a urgente necessidade de uma postura firme e bem alicerçada, a partir de todas as políticas de funcionamento da escola, bem como, na harmonia e pertencimento familiar. Toda persistência refletida na protagonista da história, a macaca, e implicada em nós, parte do pressuposto e desejo de debelar o preconceito e a discriminação presentes nas escolas e nas famílias, como bem lembra Silva (2000),

> [...] a ideologia do branqueamento se efetiva no momento em que, internalizando uma imagem negativa de si próprio e uma imagem positiva do outro, o indivíduo estigmatizado tende a se rejeitar, a não se estimar e a procurar aproximar-se em tudo do indivíduo estereotipado positivamente e dos seus valores tidos como bons e perfeitos.

Então, o que dizer a uma criança que foi ou está sendo alvo de preconceito e discriminação, um sujeito em obras; em constante formação e transformação identitária no geral e identidade étnico-racial principalmente? Na verdade como dizer isso a uma criança e negra? A criança que carece de políticas de Ação Afirmativa na família e na escola para o fortalecimento de uma sociedade plural, da diferença e consequentemente o enfrentamento e a superação do racismo. Isso favorece a formação de práticas de

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

resistência para os negros, pois esses devem poder se olhar e afirmar a sua diferença (Abramowicz, Oliveira e Rodrigues, 2010). Munanga (2009), reforça ainda que,

> estes por sua vez, interiorizam os preconceitos negativos contra eles forjados e projetam sua salvação na assimilação dos valores culturais do mundo branco dominante. Daí a alienação que dificulta a formação do sentimento de solidariedade necessário em qualquer processo de identificação e de identidades coletivas. Tanto os mulatos quanto os chamados negros "puros" caíram na armadilha de um branqueamento ao qual não terão todos acesso, abrindo mão da formação de sua identidade de "excluídos".

Como reagir diante de uma atitude agressiva e desrespeitosa de preconceito racial? Como "orientar" a criança e negra que experienciou ou que convive com essa cruel realidade no Brasil, na escola e também na família?

Os questionamentos nos fez remeter a um fato ocorrido no Brasil recentemente, No último domingo (27/04/2014), durante o jogo entre Barcelona e Villarreal, jogaram uma banana no campo de futebol. Em uma atitude totalmente irônica, o jogador negro Daniel Alves a comeu. Não é de hoje que negros e negras são chamados de macacos e que a banana se tornou, dentro ou fora dos campos, um símbolo desse tipo de agressão racial.

No incidente anteriormente, a banana aparece no cenário como símbolo de agressão e desrespeito ao negro; o sentimento de intolerância dos torcedores se reflete na ação e na presença da banana no estádio. O agredido, negro, ironicamente, come a banana em sinal de reação, de defesa, mediante atitude preconceituosa e violenta.

Dois campos de batalhas. Duas bananas. Dois protagonistas, numa história de luta, de reconquistas. Num campo de *"nem te ligos"*; história real ou apenas um conto? Antes fosse; só assim, a macaca não teria que apelar a morte para ter a sua banana de volta, seu alimento, seu bem precioso, de seu pertencimento; e o jogador negro, não teria que comer "essa mesma banana" arremessada por mãos covardes e intolerantes; que fez com que o doce e saboroso fruto almejado pela macaca se tornasse em uma arma de destruição no campo de batalha do jogador negro, ou talvez, do povo negro, no desejo de construção ou afirmação da sua identidade.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

Ao ouvir a história, *a macaca que perdeu a sua banana* e assistir ao jogo do jogador negro, Daniel Alves, qual a impressão que uma criança negra terá da banana? Sinal de luta e teimosia como foi para a macaca, ou fruto amargo, arma apontada para o preconceito racial!? O mesmo fruto com sabores e sentidos diferentes, de um lado; conquista, de outro, arma para matar a conquista. De um lado, uma macaca lutando para defender o que lhe pertence, a sua banana, símbolo de luta e afirmação. Do outro lado, um jogador negro, xingado, por ser comparado a um macaco. O jogador sentiu aquilo que todos os negros e negras passam diariamente no esporte, na escola e muitas das vezes na própria família. Ser retirado da sua humanidade, tratado de forma pejorativa, com desrespeito e agressão; "o macaco do estádio", não mais a macaca da história, assume no momento a sua suposta condição de animal irracional. No clima ainda do conto, da linguagem escolhida para esse trabalho, o macaco agora assume um papel de vilão, de estereótipo negativo e a banana como já foi mencionada, no caso do jogador, passa a ser a arma do preconceito. O macaco ou a macaca apresentado(a) por Ruth Rocha em seus contos como esperto(a), ágil, habilidoso(a), perspicaz; na sociedade brasileira presente nos estádios de futebol representa artifício secular de racismo, reproduzido até hoje.

Dá pra entender essa trama? Esse jogo de interesses que muda completamente o sabor dos frutos e a essência dos personagens na história, de modo direto, a historiografia e identidade do povo negro, dos afro-descendestes! A militância desse povo vai além da sua história e cultura; a verdadeira essência da sua luta constante, persistente, é pela afirmação da sua identidade, pertencimento e empoderamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

REPARAR

A teimosia, a persistência dessa personagem protagonista em reapoderar-se do bem que pode ser entendido na história como o seu alimento, sustento, ou quem sabe, o orgulho e a honra de não perder a propriedade da banana, ou de algo bastante necessário no seu cotidiano.

Contar histórias de forma empolgante, vívida, com possibilidades e perspectivas de imersão no mundo particular imaginativo e reflexivo da criança; observando as intensões implícitas sobre a abordagem em questão – a construção da identidade negra na criança - possibilita uma experiência ímpar, desencadeadora de autodescobrimento, autoconhecimento e empoderamento frente à luta existente e persistente do povo negro, afrodescendente na sociedade brasileira.

Com a linguagem da contação de histórias caracterizada pela motivação e pelo dinamismo no ato de ler e com a postura dos personagens elencados por Ruth Rocha, é proporcionada à imaginação da criança uma provocação interior alicerçada por um sentimento de inquietação que, provavelmente, desencadeará atitudes transformadoras, reflexivas, como aquelas provocadas nas crianças que ouviram e vivenciaram essa história. Entendemos que devemos investir todo o nosso esforço no acompanhamento da criança no tocante a construção da sua identidade, de modo especial aqui, a construção da identidade da criança negra.

Iniciativas como essas no campo da educação e na família, são eficazes para oportunizar um ambiente de ressignificações dos espaços como na escola, família e sociedade no geral, despertando atitudes potencializadoras e transformadoras, provocadas principalmente pelos verbos (ação) que compõem esse trabalho: OLHAR, VER E REPARAR, que faz referência na oportunidade, ao pensamento do poeta português, José Saramago, *"Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara",* na epígrafe de "Ensaio sobre a Cegueira", traduzido pela educadora e filósofa Terezinha Azeredo Rios, *"olhar, ver, reparar"*. Verbos traduzidos em atitudes intrinsecamente necessárias às mudanças e reparações no que se refere a questão da diversidade étnico-racial, do racismo no Brasil e a construção da identidade negra.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de; RODRIGUES, Tatiane Consentino. A criança negra, uma criança e negra. In: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Educação e raça:** perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.p.37-54.

MUNANGA, Kebengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil:** Identidade Nacional versus identidade negra. – 4. ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

NASCIMENTO, Abdias. os documentos de uma militância pan-africanista. In: NOGUERA, Renato. **O ensino de filosofia e a lei 10.639.** – 1. ed. – Rio de janeiro: Pallas: Biblioteca Nacional, 2014.

ROCHA, Ruth. **Que eu vou pra Angola**. – Ed. renov. – São Paulo: FTD, 2006. – (Coleção era uma vez).

https://www.geledes.org.br/sobre-macacos-bananas-daniel-alves-e-neymar-nao-somos-macacos-porra-por-higor-faria/ Acessado em 09 de Setembro de 2017.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO DE CAPOEIRA ANGOLA: A EXPERIÊNCIA DO EIXO MATRIZES AFRICANAS-CIADI.

Marcia Maria Souza Silva[70]

Saara Madalena Gonçalves da Silva[71]

RESUMO

O presente artigo vem mostrar a experiência vivida através do Centro Integrado de Atenção ao Desenvolvimento Infantil - CIADI da Unilab/Ceará, que tem como objetivo uma integração entre diversas áreas de conhecimento: ciências da natureza, agronomia, enfermagem, engenharia, humanidades, administração. Dentro do eixo de matrizes africanas, coordenado pela profa. Larissa Gabarra, em que estamos inseridas, essa experiência nos proporcionou a vivencia de capoeira Angola. Essa vivencia primeiramente, como uma formação de fundamentos e práticas, e em seguida com o ensino aprendizagem para crianças de três a seis anos de idade no Centro de Educação Infantil Francisca Arruda de Pontes da prefeitura de Redenção nos possibilitou entendermos um pouco sobre o universo da ancestralidade africana e as relações étnicos raciais que permeiam esse povo. Mostraremos como a capoeira pode ser de forma prazerosa e eficaz, uma ferramenta pedagógica de ensino aprendizagem, através da ludicidade, do desenvolvimento psicomotor fino, da musicalidade, cooperatividade. Para tanto, usaremos além da experiência no CIADI, leituras sobre o assunto. Mostrando como a capoeira Angola pode ajudar no desenvolvimento tanto motor, como cognitivo e emocional da criança.

PALAVRAS CHAVES: CAPOEIRA ANGOLA. EDUCAÇÃO INFANTIL. CIADI.

[70] Graduada no curso de Bacharelado de Humanidades e cursando Pedagogia pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira.

[71] Graduanda do curso de Administração Pública pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

INTRODUÇÃO

O Centro Integrado de Atenção ao Desenvolvimento Infantil- CIADI está vinculado a Pró Reitoria de políticas afirmativas e estudantis (PROPAE) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira - Unilab e é gerenciado por um comitê interdisciplinar, composto por professores do Instituto de Humanidades e Letras(IHL), Instituto de Ciências da Saúde (ICS), Instituto de Ciências Exatas e da Matemática (ICEM), Instituto de Engenharia e Desenvolvimento Sustentável(IEDS) e Instituto de Desenvolvimento Rural (IDR) que reúne membros da comunidade acadêmica, no intuito de desenvolver ações integradas e interdisciplinares para o atendimento de crianças, com vistas à promoção de seu desenvolvimento integral. Neste primeiro momento, o programa iniciou a suas atividades na CEI Francisca Arruda de Pontes com seis eixos de trabalho, sendo estes: Importância da ludicidade na infância, Saúde e Desenvolvimento da criança, Culturas de matrizes africanas, Educação Ambiental e cultivo da terra, Etno-ciência e Engenharia social para crianças, trabalhamos com eixo Culturas de matrizes africanas, que é coordenado pela Professora Doutora Larissa Oliveira e Gabarra[72], começamos oferecendo aulas de capoeira para crianças. As crianças de idades variadas, de três a seis anos brincavam de ritmo e bichos.

A educação infantil precisa ser tocada de forma lúdica, mostrando os valores afro civilizatório que podem ser inseridos desde a educação infantil, auxiliando no desenvolvimento, tanto psicomotor, como da autoestima das crianças. A capoeira é uma expressão cultural afro-brasileira lúdica, é um jogo de movimentação brincante. "Através das brincadeiras o professor poderá resgatar valores da nossa cultura, fazendo com que a criança compare o passado com o hoje de uma forma contextualizada" (FREITAS, 1997, p.29). Na capoeira angola, essa ludicidade está ainda mais presente é tanto que uma de suas denominações é Brincadeira de Angola. A capoeira Angola pode ser praticada por quem tiver interesse, ou seja, por pessoas de qualquer idade. Numa metodologia de aula, que inclui os elementos da capoeira e o brincar, é possível agradar

[72] Graduada e mestre em História pela Universidade Federal de Uberlândia, é doutora pela Puc-Rio. Hoje é professora do Instituto de Humanidades e Letras da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira. E capoeirista a cerca de vinte anos.

as crianças com aulas divertidas que auxiliam no desenvolvimento de suas habilidades motoras. A capoeira é completa, indivisível e acessível a todos.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA CAPOEIRA ANGOLA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A capoeira é uma expressão cultural afro-brasileira. É de conhecimento popular, reafirmado pelos guardiões dessa tradição. Sobre sua origem existem duas correntes (CAMPOS, 2001, p. 19) mais populares: uma na qual ela teria nascido no Brasil, com a mistura de diversas lutas, danças, rituais e instrumentos oriundos de várias partes da África (CAPOEIRA, 2002, P.34), trazidos pelos escravizados. E a outra na qual descenderia de uma cerimônia realizada em Angola na África por volta do século XVII, chamada N'golo, em 1960 Mestre Pastinha foi apresentado a ideia através de um pintor angolano chamado Albano Neves e Sousa "afirmava que tinha visto na África uma dança semelhante ao tipo de capoeira que o mestre baiano ensinava" (ASSUNÇÃO e MANSA, 2008, p. 01). N´golo que significa zebra na língua quimbundo. Esta cerimônia seria para comemorar a passagem da mulher para a fase adulta, disponibilizando-a para o casamento. Na cerimônia, os homens disputavam-na, por meio de uma luta animada pelo toque de atabaques, em que ganhava quem conseguisse encostar o pé na cabeça do adversário (SOARES, 1999). Quem vencesse ficaria com a pretendente como sua esposa sem pagar o dote. A primeira versão é mais aceita.

O texto de VIEIRA e ASSUNÇÃO vem nos mostra alguns mitos e que entre eles está o N´golo considerado por muitos como um mito na capoeira e explica que quando falamos mitos da capoeira:

> [...]estamos tratando de concepções vigentes no interior da comunidade dos praticantes da capoeira, veiculadas por diversos meios *(tradição oral, cânticos, apostilas e publicações de pequena circulação),* e que têm cumprido a função de manter integrada a comunidade em torno de seus valores considerados fundamentais. (VIEIRA e ASSUNÇÃO, 1998, p. 02)

Os defensores do N´golo são em sua maioria os angoleiros, pelo fato do mestre Pastinha ter sido um grande difusor dessa ideia. E não tem como falar de capoeira

Angola sem falar de Vicente Ferreira Pastinha, o mestre Pastinha nasceu em 05 de abril de1889 na Bahia, filho de um espanhol, José Senhor Pastinha e de uma baiana, Eugênia Maria de Carvalho.

Pastinha foi iniciado ainda criança por um preto de Angola chamado Benedito que fez isso por ver inúmeras vezes o menino apanhando de garotos mais velhos. Pastinha passou a ir à casa de Benedito todos os dias para aprender capoeira. Pastinha sempre praticou a capoeira tradicional, foi guardião das histórias a ela relacionadas, como a prática dos escravizados. Durante as mudanças que a capoeira baiana vivenciou nas décadas de 1930-50, Pastinha sentiu a necessidade de preservar a capoeira tradicional, abrindo anos depois da de Bimba sua academia, que para diferenciar colocou o nome de Centro Esportivo de Capoeira Angola e introduziu o uniforme amarelo e preto pelo amor ao time de Futebol Ypiranga, cujo uniforme é amarelo e preto. Com seu axé, seu carisma e sua personalidade gentil teve sua academia frequentada por grandes angoleiros e artistas da época. Inclusive o escritor Jorge Amado.

O mestre Pastinha ficou conhecido como filosofo da capoeira por seus pensamentos acerca da mesma: “Capoeira, mandinga de escravo em ânsia de liberdade. Seu princípio não tem método, seu fim é inconcebível ao mais sábio dos mestres” (CAPOEIRA, 2002, p. 56).

Patinha, aos oitenta e dois anos de idade, teve sua academia tomada sob pretexto de reformas do Largo do Pelourinho. E sua sede foi transformada no que é hoje o Restaurante do SENAC. Morreu aos noventa e dois anos em 13 de novembro de 1981, deixando grandes alunos como mestre João Grande e mestre João Pequeno, conhecidos tanto nacional como internacionalmente.

A prática da capoeira é realizada em grupo. Seu principal ritual é a roda. Na roda de capoeira encontramos um conjunto de elementos que incluem luta, dança respeito, ancestralidade, música, teatro, filosofia, espiritualidade, motricidade, brincadeira e jogo. Para que esses elementos aconteçam é necessária a presença de capoeiristas (pessoas que jogam capoeira) e instrumentos musicais. Para formar o círculo chamado de roda são necessários dois jogadores e outros capoeiristas, além de oito capoeiristas para compor a bateria da capoeira angola (com algumas variantes de

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

grupo e escola). O ritual da roda é composto por vários momentos. “Eis a roda formada: um círculo de jogadores, os berimbaus, pandeiros, atabaque.” (CAPOEIRA, 2002, p. 17). Para iniciar alguém canta uma ladainha, como um lamento, só depois o jogo começa.

A malicia na capoeira é um elemento que define se o jogador é bom ou não, a malicia é usada no jogo e na vida, metaforicamente na roda pequena (a capoeira) e na grande roda (a vida). Segundo mestre Nestor, a malicia é constituída de dois aspectos: “o conhecimento da natureza humana e o bom humor, o sorriso, uma ironia leve e saudável” (CAPOEIRA, 2002, p. 22). E para ser um bom capoeirista é necessário possuir os dois, pois se tiver o conhecimento da natureza humana, mas não tiver o bom humor, não saber brincar, não será um capoeirista. Pois o brincar é a base do capoeirista.

A musicalidade na capoeira está ligada diretamente a bateria e as canções, sem esses dois elementos não se tem uma roda de capoeira, na bateria da capoeira não é só a musicalidade que está presente, mas também toda uma ritualidade, uma expressão de sentimentos, de onde vem o axé. A musicalidade faz parte da capoeira não só por causa da presença dos instrumentos mais também por causa das canções que se dividem em quatro modalidades. Os chamados corridos, quadras, chulas e ladainhas. Além dos cantos, tem-se os instrumentos, são eles; o berimbau, o atabaque, o pandeiro, o agogô e o reco-reco.

Vimos um pouco da capoeira Angola e percebemos que a mesma tem inúmeros saberes que podem de diversas formas ajudar no desenvolvimento infantil, pois quando a criança está praticando a capoeira não aprende apenas a jogar, mas também a cantar e a valorizar os seus ancestrais que são obrigatoriamente negros. Na prática da capoeira existem várias canções que são transmitidas oralmente e que ensinam o valor de ser negro, o valor da cultura africana, os desafios de ser descendentes de africanos, marcados pela visão de ex-escravos. Existe ainda a bateria de oito instrumentos, onde a criança pode aprender a tocar e a cantar, acompanhar o ritmo. Além dos movimentos (golpes) que vão ajudar no seu desenvolvimento motor.

A capoeira possui vários elementos que podem nos ajudar de diversas formas no desenvolvimento infantil como já foi pontuado:

> "A capoeira é história, filosofia de vida, sentimento de brasilidade, música, dança, jogo ritmo, amor, poesia, educação, cultura e é a arte de brincar com o nosso próprio corpo no tempo e espaço, não só do ponto de vista da psicomotricidade, mas da contextualização da sua própria identidade histórica. Tudo isso é movimento e se é movimento é vida. Movimento e vida são sinônimos de criança" (FREITAS, 1997, p. 18).

Comprovando isso Freitas vem nos disser como a capoeira é completa e pode nos auxilia de diversas formas no desenvolvimento psicomotor das crianças e construção de sua identidade.

A motricidade é a capacidade motora da criança. Ela pode ser ampla ou fina, a motricidade ampla é aquela relativa a todo o corpo e a fina é a relativa à destreza das mãos e pontas dos dedos. A segunda é muito utilizada na hora de tocar os instrumentos, pois a partir do manuseio desses instrumentos a criança perceberá as implicações de gestos menores (finos), relacionados aos objetos, o que possibilitará uma melhoria no processo de escrita, dentre outras funções que esta habilidade é necessária. A capoeira neste caso é uma ótima metodologia, como nos mostra mestre Ferradura:

> "O uso da capoeira para estimular as crianças a manter, aprimorar e, em muitos casos, recuperar movimentos próprios do corpo humano é ponto essencial do trabalho de corpo e movimento para a Educação Infantil" (BREDA, 2015.)

Mestre Ferradura nos diz que a capoeira vai ajudar no desenvolvimento de crianças nos seus diferentes níveis, seja para aprender, aprimorar ou aperfeiçoar. Ela faz com excelência esse trabalho, pois nos movimentos da capoeira o uso e a descoberta dos limites que o seu corpo pode ultrapassar é um dos êxtases da pratica, logo assimilado pela criança.

Muitas vezes as crianças acabam perdendo muito cedo movimentos que elas faziam sem problema nenhum, acabam deixando o corpo acomodado e preguiçoso, a culpa disto em sua maioria não é das crianças, mas dos adultos. Primeiro por que o adulto é um espelho para a criança, se ela o vê sempre sentado, vendo televisão, com um celular, no computador, o que se pode esperar desta criança é que ela tenda a fazer o mesmo. A criança precisa deixar seu corpo expressar, movimentar, rastejar no chão,

sentir o que é capaz de fazer com o seu corpo, senti-lo por inteiro. A capoeira produz todas essas sensações de uma só vez, por isso é completa e total.

A nível psicomotor, a capoeira promove capacidades físicas como: força, flexibilidade, coordenação motora, ritmo, equilíbrio, agilidade, noções espaciais e formação da identidade corporal da criança. Por ter como um dos aspectos a luta e a dança, a capoeira é formada principalmente a partir de movimentos corporais, ajudando assim a criança a conhecer o seu próprio corpo. Para as crianças a ideia da luta chega como uma metáfora na qual não existe inimigo e sim idiossincrasias que devem ser levadas em conta na roda da vida. A dança traz além do movimento também a musicalidade, que na capoeira tem papel fundamental, pois dela desencadeia boa parte do processo ritualístico, ou seja, é a partir da musicalidade que os movimentos são executados, os instrumentos são tocados e as canções entoadas. Essa musicalidade vai desenvolver a motricidade, percepção sensorial além de contribuir com a linguagem, explora a audição e o ritmo. A capoeira também ajuda a criança a ter noção de tempo e espaço, pois o jogo é ritmado de acordo com as canções e realizado em uma roda; assim, o espaço da criança é limitado forçando-a a ter a noção de espaço.

É importante salientar que em todo esse processo da aprendizagem da capoeira, o saber que a conduz é o respeito, respeito ao próximo, ao outro indivíduo. Na capoeira você joga com o outro e não contra o outro, um é parceiro do outro e não adversário. Este ponto ajuda na sociabilidade da criança, pois a mesma não tem que se preocupar em perder ou ganhar, mas sim em encontrar parceiros, colegas, companheiros de jogo. Aqui se destaca o indivíduo e a sociedade, a capoeira é jogada em grupo e cada um tem um papel importante dentro da roda.

Com tudo isto pode-se perceber como esta manifestação cultural pode nos ajudar de diversas formas no desenvolvimento infantil. Ela nos oferece muito e o melhor que podemos fazer é aproveitar este bem tão precioso, deixado pelos nossos ancestrais africanos.

A EXPERIÊNCIA NA CEI FRANCISCA ARRUDA DE PONTES

A escola onde fizemos o trabalho foi no Centro de Educação Infantil Francisca Arruda de Pontes, localizada na Avenida da Abolição Centro de Redenção- CE. A

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

mesma trabalha com crianças da creche, que são as de dois e três anos e pré-escola crianças de quatro, cinco e seis anos. Possui água encanada, acessibilidade, banheiros adequados para a educação infantil, sete salas de aula e cerca de vinte funcionários. Antes de darmos início as atividades com alunos tivemos reuniões com as gestoras da CEI e entre os participantes do CIADI para definir dias e horários de atendimento. Ficamos com a turma do infantil III integral, que funcionava de 7 horas ás 15 horas, com nosso atendimento passou a funcionar até ás 16 horas e foram incluímos em nosso atendimento filhos de discentes e docentes da Unilab, assim passamos a atender uma turma multisseriada com crianças de três a seis anos de idade. Os dias do eixo Matrizes Africanas ficaram nas quartas-feiras.

Na primeira aula as atividades iniciaram em roda, sentados no chão, depois da apresentação, o berimbau[73], como símbolo da capoeira, é o grande professor. Então, perguntou se alguém sabia o nome daquele instrumento, como estamos falando de uma maioria de crianças de três anos, elas não se concentram por muito tempo, o período de concentração delas é "de 10 a 15 minutos, se estiver motivada" (FREITAS, 1997, p. 61) eles gostam mesmo de tocar, ver de perto as coisas. Então depois da euforia curiosa a Ludicidade da capoeira foi exposta por meio do CD de capoeira para crianças do grupo Mandingueiros do Amanhã, intitulado "Ciranda de Angola". Nele são cantadas músicas infantis do repertório popular, no Ritmo da capoeira, com a orquestra da capoeira angola completa. A primeira música a ser trabalhada foi Borboletinha. Primeiro, as crianças ouviriam e junto com o coro cantavam, em seguida foi dado alguns caxixis[74], para que eles tivessem a percepção da marcação da batida. Para os que não receberam caxixi a função era bater palmas. Envoltos com o Ritmo, cantando e tocando, sentados na roda, a Cooperação foi introduzida, pois os caxixis não davam para todos. Logo teria que haver a divisão de tempo para cada um experimentar o caxixi, assim todos poderiam tocar.

Após essa parte musical fomos para os movimentos começamos com os mais simples o caranguejo, o camelo, o coice do cavalo. São movimentos simples que

[73] O Berimbau que é um arco musical originado de outros arcos de regiões africanas das regiões banto. A forma atual e o modo de tocar são construções dos afrodescendentes brasileiros. O instrumento é composto pela verga de biriba, corda de aço, cabaça raspada, courão e cordão.

[74] Caxixi é um pequeno cesto com sementes usado com o berimbau, dá um segundo som para o ritmo da baqueta, tocando o fio de aço

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

remetem a animais conhecidos pela maioria facilitando assim o interesse da criança. Apesar de muitos movimentos da capoeira estarem ligados a movimentos de animais, pouco são os mestres como Armando[75] que utilizam a mimetize para o ensino da capoeira.

Mestre Patinho é um dos mestres que talvez mais tenha desenvolvido esse trabalho. Ele apresenta uma técnica de ensino aprendizagem utilizando alguns desses nomes para os movimentos de capoeira com um público também adulto. Para o público infantil, essa técnica é bastante eficaz na sua aplicabilidade. Os animais familiares das crianças ganham vida em seus corpos, ainda livres de mordaças sociais, posturas corporais fruto do cotidiano do adulto.

No segundo dia na CEI, as crianças nos receberam com um sorriso e muitas curiosidades iniciamos a atividade novamente com a parte musical. A professora Larissa cantou o corrido:

> "Tem dendê, tem dendê,
> Capoeira de Angola tem dendê.
> Coro: Tem dendê tem dendê,
> Cantador: João tem dendê".

E assim os nomes dos alunos deveriam ser introduzidos na canção, enquanto tocava o berimbau. Tínhamos que dizer o nosso próprio nome, no Ritmo da capoeira. De início tinha algumas crianças mais tímidas, outras mais imperativas, mas todos participaram da brincadeira dos nomes. Continuando-a, a professora entregou um único caxixi que deveria passar pelas mãos de todos. As crianças teriam que pegá-lo, tocar e dizer seu nome. Em seguida cada criança teve a oportunidade de segurar e tocar o berimbau, para elas foi algo incrível uma novidade, um objeto nunca antes tocado. Segundo momento da aula: os movimentos, foi riscado um círculo no chão e dito para ficar de caranguejo só com os pés dentro do círculo, saímos e voltávamos para dentro do círculo, mantendo a posição de caranguejo. Depois, a do camelo entrando e saindo. Deixou-se o círculo e experimentou-se um movimento novo, a tesoura e depois o aú.

[75] Mestre Armandinho começou capoeira angola com mestre Marco Aurélio, que era aluno do mestre Moraes. Depois tornou-se aluno de Mestre Moraes onde conviveu em Niterói/RJ e em Salvador. Mudou-se para Fortaleza/CE onde desenvolveu um trabalho no GCAP sob supervisão de mestre Moraes, quando em 2008 deixou de ser GCAP.

Para encerrar nós sentamos em roda e pedimos para que eles desenhassem o que eles tinham feito na aula.

Dando continuidade as aulas eram baseadas nesses dois momentos um primeiro onde eles cantavam e outro onde se movimentavam, assim como de costume iniciamos sentados em roda no chão, lavamos caxixis e agogô[76], para que as crianças fossem conhecendo a bateria da capoeira Angola. Foi dado um instrumento por vez para cada aluno e mesmo que estava com o instrumento deveria puxar a canção (a canção era a tem dendê, tem dendê, por ser uma canção fácil e que as crianças poderiam aprender rápido além de conseguirmos utilizar o nome de todos), enquanto os outros batiam palmas no ritmo 1, 2, 3. Conseguimos perceber a evolução das crianças em poucas aulas, onde algumas no primeiro dia não conseguiam nem se concentrar já estavam batendo palmas no ritmo, esta atividade de coloca-los para cantar foi importante também para os mesmo se expressarem sem medo ou timidez. Em seguida passamos para a parte dos movimentos dando continuidade aos mesmo que já tínhamos passado nas aulas anteriores.

Na maioria das cidades acontece o desfile pelas ruas no dia 7 de setembro em comemoração à proclamação da independência do Brasil, ao som de músicas chamadas marchas e dobrados, e a CEI Francisca Arruda de Pontes participou deste evento, no dia 6 de Setembro desfilamos junto com a turma do Infantil III integral.

Voltando as atividades passamos uma canção diferente a música era lalaê, mas com a mesma metodologia, a criança com o instrumento puxa o coro, a canção era simples com frases repetidas ficando fácil a aprendizagem, levamos um pandeiro[77] e as crianças amaram, elas amam novidades. Na parte de movimento tentamos valorizar a questão do olhar um para o outro era pra fazer o aú em par, a princípio fizemos com cada criança, na tentativa de fazem elas com elas mesma não deu muito certo por serem muito agitadas e não conseguirem se concentrar, mas só em conseguirem fazer conosco já é um ganho.

---

[76] O agogô é um instrumento de origem africana; tem a função de ser um contraponto rítmico aos berimbaus e ao atabaque.

[77] O pandeiro é de origem asiática e era muito usado pelos árabes, também pelos portugueses e consequentemente foi trazido para o Brasil. Usado inicialmente em procissões, ganhou difusão em várias manifestações musicais, inclusive a capoeira.

Nas ultimas atividades fizemos uma roda como na capoeira, onde todos realizavam os movimentos com a professora Larissa para assim as crianças terem uma real ideia do que se trata uma roda de capoeira Angola.

Finalizamos as atividades na CEI no dia 16 de novembro de 2016 com uma roda para todas as crianças da CEI no pátio da mesma, montamos uma bateria de angola e os jogadores eram os alunos que participaram do projeto, foi sem dúvida um momento de muita expressão corporal por parte das crianças, algumas por timidez não participaram e outras infelizmente pelo preconceito ainda hoje existente, não da criança mas dos responsáveis, o episódio se deu com uma das crianças, a mesma gostava de participar e já tinha um destaque pois sempre tocava no ritmo e sempre procurava fazer os movimentos, como se tratava do nosso encerramento convidamos os pais, porém a mãe da criança além de não deixa-lo senta-se na roda junto com os colegas, quando iniciou-se a roda a mesma se retirou do local levando a criança, sem dar nem um tipo de explicação ou motivo para a saída súbita. Apesar do episódio sentimos um grande orgulho de todos os nossos pequenos e em especial um que sempre foi bem agitado e que tem uma pequena dificuldade na fala, do início das atividades percebemos uma grande evolução.

Nossas atividades não foram muitas, foram quatro meses com alguns feriados e imprevistos, porém de muita aprendizagem, foi muito importante perceber a alegria das crianças, algumas mais tímidas outras mais agitadas mas todas conseguindo repassar uma alegria e satisfação em está participando daquele momento.

REFERÊNCIAS

ASSUNÇÃO, Matthias Röhrig e MANSA, Mestre Cobra**.** Seria o n'golo, jogo ritual praticado em Angola, o ancestral da nossa capoeira? Elo Perdido**-** *Revista de História.* 2008. Disponível em: http://www.academia.edu/13007285/Elo_Perdido_Seria_o_ngolo_jogo_ritual_praticado_em_Angola_o_ancestral_da_nossa_capoeira. Acessado em: 10/05/16.

BREDA, Omri Ferradura. *A Capoeira como prática pedagógica na Educação Infantil.* Publicado em 23 de junho de 2015. Disponível em www.brincadeiradeangola.com.br. Acessado em: 12/06/2016.

CAMPOS, Hélio. *Capoeira na escola.* Salvador: Ed. EDUFBA, 2001.

CAPOEIRA, Nestor. *Capoeira:* pequeno manual do jogador. 7ªed. Rio de Janeiro:

Record, 2002.

FREITAS, Jorge Luiz de. *Capoeira infantil:* a arte de brincar com o próprio corpo. Curitiba: Editora Gráfica expoente, 1997.

PATINHO, mestre. *O novo no velho sem molestar as raízes.* São Luís – Maranhão: Produção centro cultural Mestre Patinho, 2013. DVD

SOARES, Carlos Eugênio Líbano**.** *A negregada instituição:* os capoeiras na corte imperial, 1850-1890. Rio de Janeiro: Access, 1999

VIEIRA, L. R. & ASSUNÇÃO, M. R. Mitos, controvérsias e fatos: Construindo a história da capoeira. *Estudos Afro-Asiáticos* (34):81-121, dez. de 1998.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

REFLEXÃO SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DA LEI 10.639/03 NO AMBIENTE ESCOLAR

Margarida Maria de Souza Santos Albuquerque [78]

Zuleide Fernandes de Queiroz[79]

RESUMO

O Objetivo deste artigo é discutir, compreender e refletir sobre a aplicabilidade da Lei 10.639/03 no ambiente escolar, tornando-o inclusivo para a comunidade negra e ressaltar a importância da cultura afro-brasileira, no processo de desenvolvimento educacional. Considerando que a temática ainda desconhecida ou ignorada por uma parte da população, que incorpora os costumes e tradições que estão postos na sociedade, esquecendo-se da origem do nosso país, da nossa miscigenação, das relações de poderes que foram estabelecidas desde o período colonial e que tão fortemente marcam a sociedade, gerando relações de poder que perpetuam desigualdades sociais. Assim, esquecem-se das lutas raciais que tem como base o sofrimento, a discriminação e o desejo de ser respeitado como cidadão. Este cenário acontece, diariamente, em vários locais de convivência coletiva, inclusive no ambiente escolar e que deveria ser um espaço democrático e de respeito às diversidades culturais. Utilizou-se como metodologia a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo um estudo de caso. O lócus da pesquisa é a E.E.M.T.I. Presidente Geisel, instituição estadual, situada no município de Juazeiro do Norte, sul do Ceará. A pesquisa de campo está acontecendo no ano de 2017, junto à comunidade escolar: professores e alunos e vem utilizando questionários estruturados. Considera – se que uma pesquisa dessa natureza possibilitará a reflexão e balança das práticas inclusivas realizadas pela instituição e seus sujeitos acerca da implementação da Lei de forma positiva, viabilizando a construção de práticas pedagógicas que valorizem as africanidades contidas nas culturas locais e a luta no cotidiano pelo combate ao racismo no ambiente escolar. Evitando as desigualdades sociais e raciais, que assolam as relações interpessoais dentro da escola e geram o racismo. Assim, faz-se necessário uma transformação estrutural na comunidade escolar, que valorize a cultura negra e diminua a violência, assumindo o compromisso político social e lutando pela efetivação da Lei 10.639/03, com o intuito de transformar significativamente o entendimento sobre a nossa história, nossas raízes e pertencimento etnicorracial negro.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO. INCLUSÃO. LEI 10.639/2003.

[78] Professora da educação básica e superior, mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação – PMPEDU – URCA. E-mail - margaridamssa@gmail.com, Juazeiro do Norte, Ceará - Brasil.

[79] Professora e Coordenadora do Programa de Mestrado Profissional em Educação – MPEDU da Universidade Regional do Cariri. Pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceara-UFC. E-mail: zuleidefqueiroz@gmail.com

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

INTRODUÇÃO

O Brasil, desde o período colonial, estabeleceu as relações sociais através das desigualdades, assumindo um posicionamento permissivo a discriminação e ao racismo, que causa sofrimento e dor a população afro-descendentes que vive na sociedade contemporânea.

O governo federal, no ano de 2002 ciente dessa discriminação articulou políticas afirmativas de promoção da igualdade racial, com o intuito de promover a inclusão social, corrigir as injustiças e viabilizar a cidadania para todos no sistema educacional brasileiro, que ao longo dos anos mostrou-se excludente, negando o conhecimento da historicidade afro-brasileira a milhares de brasileiros.

Reconhecendo a diversidade cultural e racial existente no país, aprovou a Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003, em consonância com a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional. A promulgação dessa Lei gerou no ambiente escolar uma luta pela "igualdade racial" e criticidade em relação à omissão da importância dos negros na historicidade do Brasil, mas recentemente foi Revogada.

De fato, a Lei 10.639/03 representou um grande avanço para educação brasileira, por seu caráter democrático e por ser instrumento de combate ao preconceito racial. Sendo o objeto de estudo da pesquisa que tem como objetivo discutir, compreender e refletir sobre a aplicabilidade da referida Lei no ambiente escolar, tornando-o inclusivo para a comunidade negra e ressaltar a importância da cultura afro-brasileira, no processo de desenvolvimento educacional, mesmo após a Revogação da Lei, supracitada.

Por tanto, dentro de uma concepção de forma de ensino inclusivo, faz-se necessário ressignificar e valorizar o ensino da historia afro-brasileira e africana dentro das escolas. Fato que exige do professor criticidade e comprometimento com o seu fazer pedagógico, deslocando-o para ocupar um papel de destaque na luta e combate contra o racismo e o preconceito no ambiente escolar, e consequentemente no Brasil.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL

A Constituição Federal de 1988 – em seu artigo terceiro, inciso IV – assegura a promoção de todos os cidadãos brasileiros, sem preconceitos de origem, raça, sexo e qualquer outra forma de discriminação. Portanto, a legislação que trata das relações étnico-raciais no Brasil não é recente, embora na prática sua aplicação foi e está sendo prejudicada por vários motivos, principalmente o preconceito que historicamente persiste na sociedade brasileira e interfere no cotidiano escolar.

> A problemática da educação escolar está na ordem do dia e abarca diferentes dimensões: universalização da escolarização, qualidade da educação, projetos político-pedagógicos, dinâmica interna das escolas, concepções curriculares, relações com a comunidade, função social da escola, indisciplina e violência escolares, processos de avaliação no plano institucional, formação de professores/as, entre outras. (CANDAU, 2011, p. 13).

Dessa forma, os desafios encontrados na educação brasileira são os mais variados possíveis, envolvendo diferentes segmentos da sociedade, como bem colocou a autora Candau. Fato que nos leva a refletir sobre o ambiente escolar e seus atores (discentes, docentes, getores, funcionários e pais). Levando em consideração as diversidades raciais e culturais, qual a função social da escola?

Nesse sentido, segundo Candau (2011, p.13) "não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa". Dessa forma não há como conceber uma escola que não leve em consideração o seu contexto cultural.

Por isso, o papel da escola é tão importante na sociedade. Por que através dela, podemos transformar e mudar a visão de mundo que temos recebido de forma tão distorcida, muitas vezes carregada de preconceitos e discriminação.

OBRIGATORIEDADE DA LEI 10.639/2003 OU RECONHECIMENTO?

Analisando a História do Brasil, do período Colonial a República, percebe-se que o negro nunca foi visto como sujeito da história tiveram suas matrizes africanas desprezadas e seus diretos violados.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

Até pouco tempo atrás, com a obrigatoriedade do ensino da historia e cultura afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e de médio, público e privado, os negros esperavam resgatar a sua dignidade e o seu lugar na historicidade do Brasil. Obrigatoriedade essa determinada pela Lei 10.639/03 no seu Art. 26 e que foi revogada, recentemente pela Medida Provisória - MP 746/2016.

No parágrafo 1º do Art. 26 da referida Lei, encontramos a seguinte redação:

> O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e políticas pertinentes à História do Brasil.

Portanto, trata do conteúdo programático que deverá ser ministrado nos estabelecimentos de ensino de todo o território nacional e institui, ainda, no seu Art. 79-B o dia 20 de novembro como "Dia Nacional da Consciência Negra".

Na prática não tem sido fácil à aplicabilidade da Lei, devido o histórico preconceito racial existente no país e a revogação da mesma, através do uso da medida provisória, assim a proposta de uma educação voltada a diversidade voltou a ficar em segundo plano. O cancelamento da legislação foi justificado com o argumento de que houve a falência do atual modelo do ensino médio.

No entanto, a Lei 10.639/03 mesmo Revogada tem servido para impulsionar as políticas públicas de formação continuada aos docentes e motivá-los a atuar de forma diferenciada e inclusiva, buscando inovar a metodologia pedagógica.

Assim, proporciona aos docentes e discentes um olhar crítico em relação à historicidade do Brasil, no sentido de gerar um novo conhecimento acerca da origem e do reconhecimento da importância do negro no país, o qual passa a ser sujeito histórico no processo educacional.

Como citado, anteriormente, no Brasil as relações sociais estabelecidas geram desigualdades e conflitos de ordem étnico-racial, inclusive na escola. Fato que é decorrente da diversidade cultural, devido o multiculturalismo que é ignorado, e consequentemente proporciona uma cultura que promove a discriminação contra o negro e suas matrizes africanas.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

> A problemática multicultural nos coloca de modo privilegiado diante dos sujeitos históricos que foram massacrados, que souberam resistir e continuam hoje afirmando suas identidades e lutando por seus direitos de cidadania plena na nossa sociedade, enfrentando relações de poder assimétricas, de subordinação e exclusão. (CANDAU, 2011, p. 17)

Nesse sentido, não se pode mais conceber a escola como espaço homegênio, em que se ensina para um determinado perfil de aluno, pois a diversidade é um fator marcante na escola contemporânea.

Para Feldmann (2009, p. 77) "A escola é um espaço em que se entrecruzam diferentes culturas, que se expressam em significados, valores, sentimentos, enfim, trazidos pelos diferentes grupos sociais que dela fazem parte."

Assim, enquanto espaço de convivência coletiva a escola é ainda um ambiente de tensão e de conflitos, ao trazer para o seu interior uma grande diversidade cultural, social e econômica. É este contexto que exige do professor comprometimento e responsabilidade social nas ações pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, assumindo um papel decisivo dentro da luta pelas ações afirmativas de promoção da igualdade racial.

RESULTADO E DISCUSSÃO

De acordo com a pesquisa realizada na escola selecionada, com organização e análise dos dados obtidos constatou-se que, apesar da grande importância que a Lei 10.639/2003 exerce na vida dos alunos, seja no desenvolvimento das relações interpessoais, no convívio coletivo ou na formação intelectual, no que diz respeito à historicidade do Brasil e do reconhecimento de que é importante discutir e refletir sobre essa temática no ambiente escolar, ainda precisamos avançar muito nesse sentido.

A metodologia utilizada foi uma pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo um estudo de caso. O lócus da pesquisa foi a E.E.M.T.I. Presidente Geisel, instituição estadual, situada no município de Juazeiro do Norte, sul do Ceará. Atualmente a referida escola atende a uma clientela de 945 alunos, provenientes de diversos bairros e cidades vizinhas, distribuídos em 2 (dois) turnos, funcionando um total de 25 (vinte e cinco) turmas. O quadro de servidores é composto por 47 docentes e 14 funcionários.

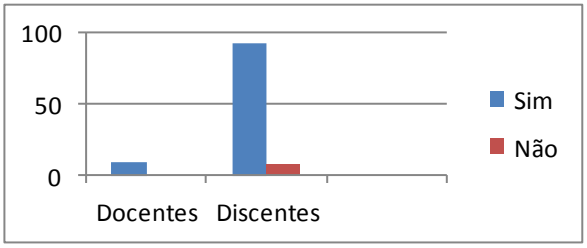
VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

A pesquisa de campo aconteceu durante o mês de agosto de 2017, junto à comunidade escolar: professores e alunos e foi utilizado questionários estruturados, aplicados a nove professores diretores de turmas e cento e um educandos de turmas distintas.

No primeiro momento da pesquisa de campo, utilizamos as aulas de Formação Cidadã para tratarmos da Lei 10.639/2003. No segundo momento discutimos e refletimos os aspectos positivos da referida Lei e como a mesma afeta a nossa vida, e no terceiro momento aplicamos os questionários semi-estruturados aos professores e estudantes.

Vejamos o gráfico 01 que retrata a posição dos docentes e dos discentes, sobre a importância de trabalhar essa temática dentro da escola.

Gráfico 01 – Importância de trabalhar a Lei 10.639/2003 no ambiente escolar.



Fonte: A própria autora.

Percebe-se que 100% dos docentes e 92% dos educandos acreditam que é importante refletir e discutir temas relacionados à Lei supracitada dentro da escola.

Segundo a autora Regina Claro a necessidade da inclusão da temática Africana decorre das luta dos movimentos negros, que buscam oculpar o seu devido lugar na história.

> [...] O reconhecimento da História da África e da História dos afrodescendentes impõe-se como a preservação e a reconstituição da memória de uma história tão desfigurada e violada quanto o foram às formações sociais e as culturas africanas. (CLARO, 2012, p. 8).

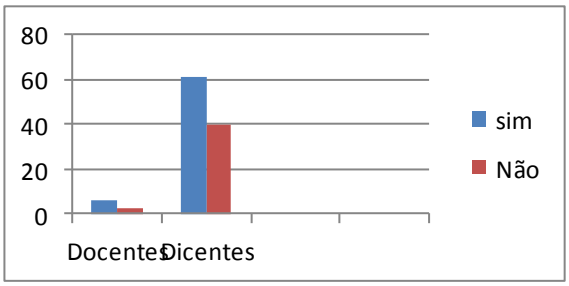
Por tanto, essa temática introduz-se no ambiente escolar e na sociedade por pressão dos movimentos sociais como uma forma de resistência e de (re)construção da História do Brasil, conduzindo a sociedade a olhar de forma crítica o nosso passado e refletindo diretamente na escola.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

Fato que é justificado, segundo os dados do questionário aplicado, quando perguntamos por quais motivos devemos trabalhar essa temática em sala de aula? 47% dos envolvidos na pesquisa reconhecerem a escola como um lugar de respeito às diversidades culturais; 40% por acreditarem que é uma forma de reconhecer a importância da historicidade do negro na História do país e de combater o racismo na escola e 13% por acreditar que somos todos iguais perante a Lei.

Em seguida perguntamos se a escola desenvolve ações que contemplem a cultura afro-brasileira e africana, vejamos o gráfico 02 para analise dos dados.

Gráfico 02 – Desenvolvimento de ações que contemplam a cultura afro-brasileira e africana na escola.



Fonte: A própria autora.

Conforme percebe-se 61% dos envolvidos afirmam que a escola desenvolve ações que contemplam conteúdos relacionados a temática, o que mostra avanço no sentido do respeito à diversidade cultural e racial. Porém o percentual 39% desconhecem a realização dessas ações.

Fato que é preocupante, visto que, o Conselho Nacional de Educação, divulgou a Resolução I, em 2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas instituições de ensino.

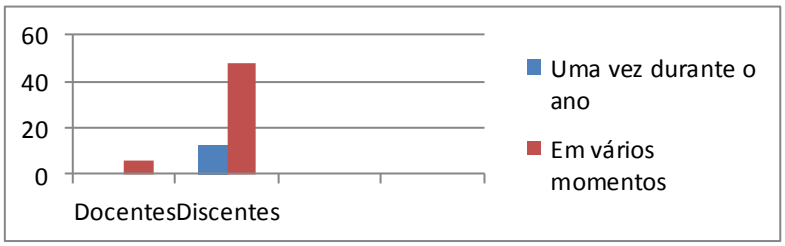
No entanto, 56% dos docentes não trabalharam a temática, mesmo fazendo parte das Diretrizes Curriculares, como podemos observar no gráfico 04.

O que falta a vários educadores não é o conhecimento da Lei, supracitada, nem o conhecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais e sim atitude para desconstruir os preconceitos e os estereótipos postos pela sociedade.

Seguimos perguntando com qual frequência a escola desenvolve essas ações?

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

Gráfico 03 – Frequência que acontece às ações que tratam da Cultura Afro-brasileira e Africana.

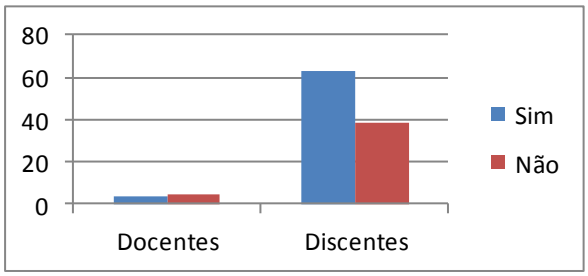


Fonte: A própria autora.

Constatamos que a escola está no caminho certo, pois 81% dos envolvidos na pesquisa, que responderam sim no item anterior, afirmaram que as ações afirmativas sobre a cultura negra na escola acontecem em vários momentos.

Seguimos indagando se a temática em estudo já foi trabalhada em sala de aula, esse ano. Vejamos o gráfico 04.

Gráfico 04 – A cultura afro-brasileira e africana tratada em sala de aula



Fonte: A própria autora

Conforme o gráfico acima, 44% dos professores discutiram essa temática em sala de aula e 56% ainda não. Fato que justifica 37% dos educandos afirmarem que até esse momento (agosto/2017) não foi trabalhado os conteúdos relacionados à temática em sala de aula.

Vale ressaltar que todos os professores participantes da pesquisa são diretores de turma e lecionam a disciplina de Formação Cidadã, que tem como princípio a formação integral dos estudantes, o respeito à diversidade cultural e racial.

Instigados a refletir sobre o papel de cada um na perspectiva de escola inclusiva. Então perguntamos: O ambiente escolar é um local onde todas (os) devem se sentir seguros e protegidos. No qual, todas (os) tem direito ao acesso e à educação. Sob a perspectiva de escola inclusiva qual é o seu papel?

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

As respostas subjetivas evidenciaram que 55% dos estudantes acreditam que tem o papel de respeitar e acolher a todos independente das suas diferenças, sejam elas quais forem. Vejamos o comentário de alguns educandos, para essa indagação:

> "Meu papel seria ajudar de toda forma à escola nessa inclusão. Pois todos temos que respeitar as pessoas como são".
>
> "Devo acolher e consequentemente abrigar os alunos e fazendo eles se sentirem seguros perante a diversidade cultural nas escolas".
>
> "Estudar e ajudar, pois não podemos excluir alguém por cor ou aparência, pelo contrário, devemos acolher e dar apoio".

Assim, percebe-se pelos comentários que os educandos estão sensíveis a causa que levantamos do Respeito à Diversidade Racial e cultural.

Fizemos a mesma indagação aos docentes, vejamos alguns comentários:

> "O professor precisa incluir-se no processo de inclusão, criar oportunidades e reflexão sobre o tema, não apenas de modo oral, mais efetivar esse discurso em suas práticas".
>
> "O papel do professor é fundamental para se trabalhar uma educação igualitária e antirracista. Através de formações, informações e compromisso, podemos entender mais de nós e promover uma educação inclusiva".

Os docentes em sua maioria sabem qual é efetivamente o seu papel no que diz respeito à temática, porém 56% parecem esquecê-lo quando entra em sala. Conforme observamos no gráfico 04, pois já estamos concluindo o segundo bimestre e os mesmos nada falaram a respeito da temática nas suas diversas aulas, até o momento.

Por fim, perguntamos aos docentes: Você considera que a partir da Lei 10.639/2003 aconteceram ações e mudanças no cotidiano escolar e nas relações entre sujeitos na escola?

Segue os comentários de alguns docentes:

> "Sim. Ainda que de uma maneira muito tímida. Sobretudo depois da medida que revoga (desobriga a aplicação da Lei 10.639(03) a Lei, a abordagem respeitosa e responsável da temática é mais que necessária".

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

> "Sim, as discussões e ações sobre a cultura afro-descendente miniminiza eventuais prática de racismo ou postura preconceituosas, bem como ajuda os alunos a assumirem sua identidade negra, como exemplo as meninas que passam a valorizar seus cabelos. Além disso percebe-se uma mudança de consciência por parte dos alunos que passam a entender que a descendência africana é inerente a todos uma vez que o Brasil é um país miscigenado".

Enfim, percebe-se que com a Lei houve avanço, por que a discussão e reflexão atravessaram os muros das escolas e consequentemente causam inquietação nos educadores que querem transformar a vida dos jovens, com os quais tem contato diariamente e consequentemente mudar essa visão de mundo tão desigual e preconceituosa que assola o chão das escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Lei 10.639/2003 representa uma renovação na prática de ensino dos educadores. Um momento de intervenção social e transformação do cotidiano escolar; Que busca um novo olhar para a História do Brasil, localizando o negro como sujeito histórico e respeitando as matrizes africanas e a contribuição das mesmas para a nossa história.

Muito avançamos com a obrigatoriedade da Lei 10.639/2003 e mesmo com a medida MP 746/2016 que revoga a referida Lei, acredito que a temática adentrou o ambiente escolar e os educadores que já trabalhavam nesse sentido, continuam atuando propagando a história de fato como ela é, sem a roupagem eurocêntrica a cerca do nosso passado, reconhecendo a Cultura Afro-brasileira e as nossas raízes.

Assim, apesar de não haver mais a obrigatoriedade da Lei 10.639/2003, nos últimos anos cresceu consideravelmente o número de pessoas que reconhecem a necessidade de refletir e discutir dentro das escolas a Historicidade da Cultura Afro-brasileira e Africana, quebrando preconceitos existentes e combatendo o racismo no cotidiano escolar.

Portanto, não é uma questão de obrigatoriedade e sim de reconhecimento e respeito à nossa história. É devolver ao negro o seu lugar como sujeito histórico na

História do Brasil e respeitar as diferenças Étnico-socias e raciais, ou seja, respeitar às Diversidades Culturais.

REFERÊNCIAS

CANDAU, V.M, MOREIRA, Antº. Flávio. ***Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas***; 7. ed.-Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CLARO, Regina. ***Olhar a África: fontes visuais para sala de aula****;* 1 ed.- São Paulo: Hedra Educação, 2012.

FELDMANN, M. G. **Formação de professores e cotidiano escolar**. In: _____. (Org.) ***Formação de professores e escola na contemporaneidade***. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009.

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: 25/07/2017 às 21h20min.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

"NEGRA, SOU!" PRÁTICAS POSSÍVEIS PARA O RECONHECIMENTO E AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE DE CRIANÇAS NEGRAS

Najla Almeida Marques Pereira[80]

Mariana Cunha Castro[81]

Maria Kellynia Farias Alves[82]

RESUMO

O debate sobre a educação das relações étnico-raciais tem avançado bastante, no entanto há ainda muitos desafios a serem superados, em especial, a implementação da Lei nº 11.645/08. Neste sentido, esta pesquisa surge a partir da problemática das ausências de práticas docentes que possibilitem o reconhecimento e afirmação da identidade de crianças negras percebidas durante a atuação das autoras no Programa de Iniciação à Docência (PIBID) e no estágio-observação de uma disciplina do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará. Este trabalho tem por objetivo investigar práticas docentes que contribuam para o reconhecimento e afirmação da identidade de crianças negras, a partir da utilização de contos africanos e afro-brasileiros em sala de aula. Optou-se pela metodologia de abordagem qualitativa, adotando um enfoque exploratório através de um estudo de caso, utilizando observação, intervenção e entrevista semi-estruturada, como instrumentos de pesquisa para coleta de dados em uma escola de ensino fundamental do município de Fortaleza-CE. O referencial teórico que conduz as análises se baseia na produção de Munanga (2005) e Silva (1995, 2007), dentre outros. Mediante pesquisa em andamento, pode-se relatar que a lacônica formação inicial com vistas ao ensino da cultura africana e afro-brasileira contribui para o despreparo de professores e ausência de práticas pedagógicas promotoras de reflexão sobre o reconhecimento e afirmação da identidade de crianças negras. Conclui-se que é urgente e possível ações docentes efetivas que promovam práticas pedagógicas as quais evidenciem essa reflexão.

PALAVRAS-CHAVE: AFIRMAÇÃO. RECONHECIMENTO. IDENTIDADE. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS. CONTOS AFRO-BRASILEIROS.

[80] Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará. E-mail: najlaalmeida.1@gmail.com. Fortaleza/ Ceará / Brasil.

[81] Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará. E-mail: mariana.cunha@aluno.uece.br. Fortaleza/ Ceará / Brasil.

[82] Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Ceará, Mestra(UFC)especialista em Língua Portuguesa e Literatura(UVA), graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (2003). Professora Substituta na Universidade Estadual do Ceará(UECE). E-mail: kellynia_farias@yahoo.com.br. Fortaleza/ Ceará / Brasil

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

INTRODUÇÃO

O debate sobre a educação das relações étnico-raciais tem avançado bastante, no entanto há ainda muitos desafios a serem superados, em especial, a implementação da Lei nº11.645/08[83]. A formação inicial de professores precisa proporcionar uma formação apta a desenvolver uma educação para as relações étnico-raciais.

A escola deve, também, lançar esse debate na busca de caminhos para efetivação da lei promovendo espaços de formação docente. Essa discussão justifica-se pela urgência necessidade de promover junto a escola uma didática de descolonização dos saberes acadêmicos e de rompimento com o predomínio do paradigma eurocêntrico/etnocêntrico na educação (MACHADO, 2014)

Mais que isso, nós, professoras e professores, devemos provocar uma autorreflexão acerca do processo de transformação de nossas estruturas mentais e renunciar heranças deixadas pela falácia da democracia racial[84], que inconscientemente ou não, alicerçaram nossa própria educação. Para tanto, a escola, por meio de sua equipe de gestão, deve participar como mediadora desse processo, principalmente para a transformação da consciência individual, sendo necessário:

> oferecer e discutir alguns subsídios que possam ajudar no desenvolvimento do processo de transformação de nossas cabeças. Embora possamos contar com o diálogo, a troca de experiências e de idéias resultada de discussão e de debate entre todos os educadores do país e do mundo preocupados e comprometidos com a questão, cremos que o esforço interno e o engajamento de cada um de nós individualmente são necessários para a realização dessa tarefa imensa. (MUNANGA, 2005, p. 17)

---

[83] Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), que obriga os estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, bem como diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

[84] Falácia da democracia racial, trata segundo o qual no Brasil não existe preconceito étnico-racial e, consequentemente, não existem barreiras sociais baseadas na existência da nossa diversidade étnica e racial.

A escola como espaço educativo de formação do indivíduo pode ser um local de promoção dessa transformação de nossas cabeças e promover o combate ao racismo. Neste sentido, esta pesquisa surge a partir da problemática das ausências de práticas docentes que possibilitem o reconhecimento e afirmação da identidade de crianças negras e, como consequência, "fortalecem a relação de subalternização construída historicamente nas práticas pedagógicas e que são naturalizadas nas relações sociais, alimentando ainda mais as ideias racistas e excludentes (ALVES, 20155, p.24)". Tais ausências foram percebidas durante a atuação das autoras no Programa de Iniciação à Docência (PIBID)[85] e no estágio-observação de uma disciplina do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará.

Isto posto, este trabalho tem por objetivo investigar práticas docentes que contribuam para o reconhecimento e afirmação da identidade de crianças negras, a partir da utilização de contos africanos e afro-brasileiros em sala de aula.

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA

A educação é um processo amplo e complexo que perpassa o campo de saberes sociais e culturais, dessa forma, nós educadoras e educadores, não podemos pensar as relações étnico-raciais desligado do contexto das relações sociais. Sendo assim:

> Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que os(as) educadores(as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. E trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano escolar (MUNANGA et al, 2015, p.147)

A transformação de consciência e a sensibilidade são necessárias para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se revelam em nós e na

[85] O programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais.

escola. O reconhecimento de nossas fragilidades, enquanto formadores devem ser revistas para melhorar a atuação docente, termos o cuidado para não reproduzir no discurso e na prática o racismo, é necessário o combate de práticas reprodutoras do racismo. No Brasil, a tarefa ainda é mais difícil, devido heranças do mito da democracia racial, adepto do discurso de aqui não tem racismo, por isso:

> Uma melhor compreensão sobre o que é o racismo e seus desdobramentos poderia ser um dos caminhos para se pensar estratégias de combate ao racismo na educação . Muitos professores ainda pensam que o racismo se restringe à realidade dos EUA, ao nazismo de Hitler e ao extinto regime do Apartheid na África do Sul. Esse tipo de argumento é muito usado para explicar a suposta inexistência do racismo no Brasil e ajuda a reforçar a ambigüidade do racismo brasileiro. Além de demonstrar um profundo desconhecimento histórico e conceptual sobre a questão, esse argumento nos revela os efeitos do mito da democracia racial na sociedade brasileira, esse tão falado mito que nos leva a pensar que vivemos em um paraíso racial (MUNANGA, 2015, p. 148)

Em vista disso, é cada vez mais indispensável formação de professores para as relações étnico raciais por meio de estudos, palestras, oficinas intencionalmente dirigidas a conscientização das diferentes identidades, diversidade, sexualidade, cultura, relações raciais, entre outras. Essa formação deve ser acompanhada pela legislação vigente, logo devemos articular segundo os princípios: “consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; ações de combate ao racismo e a discriminações”. (BRASIL, 2004, p. 17).

O ensinar e o aprender devem estar alicerçados na busca/na afirmação de identidades, considerando diversidade do nosso povo, reconhecendo que somos uma “nação polifônica, multiétnica e pluricultural, esculpida por mãos indígenas, africanas e europeias. Isto é necessário a todas as fases de formação escolar e no seio familiar.” (VIDEIRA, 2015)

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa tem abordagem qualitativa, adotando um enfoque exploratório através de um estudo de caso, utilizando observação, intervenção e entrevista

semiestruturada, como instrumentos de pesquisa para coleta de dados no segundo ano do ensino fundamental.

A realização da pesquisa aconteceu em uma escola do bairro Parangaba, do município de Fortaleza-Ceará, a escolha do ambiente foi motivada por se tratar de uma escola que participa do PIBID e por sabermos do interesse das bolsistas em promover uma intervenção com a temática das relações étnico-raciais.

A observação se dividiu em três etapas: I – atividade de planejamento, a qual acompanhamos o plano de intervenção com a professora e duas bolsistas do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência); II – atividade de intervenção, que teve como proposta uma roda de conversa para ouvir as crianças e contação de história, com o livro *O cabelo de Lelê*[86], Valéria Belém, esta sugerida pelas bolsistas no momento do planejamento; por fim III – entrevistas, as quais foram feitas com a professora e duas crianças.

A atividade de intervenção iniciou-se com da roda de conversa e apresentação de nomes, após as crianças foram indagadas, por nós e pelas bolsistas do Pibid, a dizerem quais histórias tinham ouvido e gostado em sua trajetória escolar (ou de vida), as respostas foram: João e Maria, Frozen, A Bela e a Fera, Cinderela, Homem-aranha entre outras. Na sequência, as bolsistas, apresentaram a capa do livro *O cabelo de Lelê*, perguntaram se sabiam do que se tratava a história, algumas crianças disseram que já conheciam a história, pois a professora do infantil V havia contado, outras disseram que a história se tratava do cabelo; ou era história sobre o planeta, ou sobre um livro da menina (provavelmente por conta da ilustração do livro), nós fizemos a contação de história e a professora acompanhou a intervenção. O final do livro com a frase: *"Lelê ama o que vê! E você?",* instigou o fechamento da intervenção, quando as bolsistas solicitaram que as crianças lembrasse da sua imagem refletida no espelho e a partir dessa lembrança fizesse um autorretrato em uma folha de ofício.

Ao final da atividade chamamos duas crianças, um menino e uma menina, para realizar a entrevista a partir dos desenhos que produziram. O menino entrevistado cuja

[86] Um livro que mostra os diversos tipos de cabelos no continente africano. Lelê, a personagem principal, percebe que seu cabelo é a sua marca, seu cabelo conta histórias, e além de tudo, vê a beleza que existe nele. O livro ainda termina com uma perguntinha muito interessante, ela diz assim: "Lelê ama o que vê! E você? Não só hoje, quando este assunto é muito falado, mas no passado também é uma pergunta que merece ser respondida.

identificação neste trabalho será MENINO (6 anos, 1º ano). Perguntamos a ele o que queria ser quando crescer e nos respondeu rapidamente, dizendo: queria ser policial *"para prender os ladrões".* Em seguida, pedimos para que nos mostrasse seu desenho que chamou nossa atenção pela cor e forma que ele deu aos seus cabelos, cor laranja e alto como se fosse uma fogueira, por isso perguntamos porque ele havia desenhado seu cabelo daquela forma e cor, pois o cabelo dele é preto e cacheado, a resposta foi que ele tinha cabelos de fogo, e completou dizendo: *"diferente do cabelo do meu irmão que é de pipoca".* Fizemos algumas perguntas na tentativa de estabelecer um entrosamento, como qual sua idade, com quem morava, se gostava de ir à escola, por fim perguntamos sobre a cor de algumas pessoas que estava na sala, quando perguntamos sua cor ele respondeu: *"Sou branco".* Quanto a MENINA, esta respondeu que queria ser médica *"para ajudar as pessoas",* quanto a sua cor se reconhece *"morena".*

Por conseguinte, fizemos entrevista com a professora, que chamaremos neste trabalho de Juliete, perguntamos acerca das possibilidades de realizar práticas pedagógicas promotoras de afirmação e reconhecimento da identidade negra. A resposta foi que seria possível, inclusive disse, a respeito do trabalho com crianças, que a questão da identidade é um dos primeiros pontos a ser trabalhado em sala, abordando a oralidade e a escrita quanto ao nome, composição familiar, habitação. Enfatizou que oportuniza momentos de escuta das crianças, contou-nos sobre a proposta de ouvir as crianças *"deixando eles se colocarem, dizendo como é a vida deles, procuramos muito conhecer a realidade deles e a partir da realidade estabelecer um norte para realizar nosso trabalho",* perguntamos se na escola ou em sua sala já havia acontecido algum caso de preconceito racial, ela nos disse que tanto na escola, como em sua sala de aula presenciou casos de preconceito, assim ela refletiu dizendo:

> Quando a gente inicia que a gente percebe que tá tendo algum problema com relação a isso, procuramos trabalhar de uma forma… porque eu não posso chegar para o aluno e dizer: não você não pode fazer isso! Porque ele não vai entender, a cabecinha dele ainda, né ainda não alcança essa questão do preconceito (PROFESSORA JULIETE, 2017)

A professora continuou sua fala ressaltando que muitas vezes as crianças apenas reproduzem o que veem em casa, que provavelmente elas não têm consciência

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

de atos preconceituosos. Para tanto, nos informou que no momento que ocorrem situações de preconceito, ela procura conversar com a turma coletivamente, realizar contação de histórias que contribuam para formar uma conscientização do problema a partir da ludicidade, das brincadeiras.

Por isso é importante discutirmos a questão étnico-racial já com as crianças menores, pois como explica Azoilda Trindade a herança negativa que o regime escravista deixou ressoa até hoje, pois:

> Não é apenas motivo de negligência a discriminação, o preconceito, o racismo com relação às crianças negras. É também uma insensibilidade, que está ancorada nos 312 anos oficiais de escravidão neste país e nos 117 anos de promulgação da Lei Áurea. É, essa insensibilidade está inscrita na nossa memória coletiva de brasileiros e brasileiras, que vendiam crianças negras, que abusavam das crianças negras, que matavam crianças negras, que impediam que as crianças negras fossem amamentadas por suas mães. A história parece que nos legou uma responsabilidade social especial para com essas crianças. Especial, pois temos que ter responsabilidade social para com todas. (TRINDADE, 2013, p. 3)

Indagamos também se aconteciam momentos formação continuada sobre a temática das relações étnico raciais na escola. A professora evidenciou que as excessivas cobranças advindas da secretaria municipal de educação, e a escassez de tempo pra realizá-las, como avaliações externas, o pouco preparo da escola, preenchimento de protocolos, demandas sociais, como a violência no entorno da escola, entre outras questões impediam realização de momentos sobre a temática. Todavia mostrou que a saída seriam grupos de estudo, oficinas, palestras e desejou que esses momentos acontecessem em todas as escolas, não somente na que ela atua. Salientou que as formações que ocorrem na escola são voltadas para a temática da alfabetização e letramento, da Matemática, mas lamentou que a escola não oferecia formação sobre valores sociais, disse que *"questão dos valores seriam tão importante que tivesse um momento nas escolas",* por fim idealizou uma formação que garantisse a sensibilidade para estabelecer relações de afeto, conhecimento de si e do outro. Este cenário dialoga com a preocupação sobre as ausências na formação pois, "a ausência da discussão sobre essas questões, tanto na formação dos professores quanto nas práticas desenvolvidas pelos docentes na escola básica, continua reforçando esses sentimentos e

as representações negativas sobre o negro" (GOMES, 2003, P.176).

É pertinente debatermos a formação continuada como elemento relevante para a construção de uma educação antirracista, mas não podemos esquecer que a formação inicial deve, como explicita o Parecer CNE/CP 3/2004, incluir "nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram a Educação das Relações Étnico-raciais" (BRASIL, 2004, p. 126)

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Durante a atividade de intervenção, no momento que as crianças foram indagadas sobre que histórias haviam escutado, as respostas refletiram os referenciais de histórias de literatura infantil cujas representatividades são restritas a pessoas brancas, com cabelo liso e/ou olhos claros, ou seja, não contribuem para afirmação da identidade de crianças negras. Assim, torna-se cada vez mais difícil dessas crianças ressignificar o seu pertencimento racial, logicamente não há impedimento para contar as histórias citadas, porém ela devem ser contadas refletindo a realidade das crianças e do contexto que está inserida.

O fato de algumas crianças terem dito que já haviam escutado a história foi muito importante para o desenvolvimento da intervenção, todavia atividades como essa devem ocorrer durante todo o processo de formação, não podendo acontecer de forma fragmentada, pois quanto mais intensificamos essa ideia, muito mais teremos crianças orgulhosas de seu cabelo, de sua cor. A intervenção foi norteada pela tentativa de elucidar que a identidade e a diversidade surge das relações construídas. Conforme Munanga, "se o processo de construção da identidade nasce a partir da tomada de consciência das diferenças entre 'nós' e 'outros', não creio que o grau dessa consciência seja idêntico entre todos os negros, considerando que todos vivem em contextos socioculturais diferenciados"

Na entrevista com o MENINO, podemos identificar a dificuldade de reconhecimento de sua cor, quando diz ser branco, inconscientemente reproduz um discurso do não-pertencimento negro, assim inferimos que a criança junto a sua recusa em assumir sua cor, revela não querer o lugar social imposto à população negra, em

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

geral. A MENINA, se reconheceu *"morena",* termo usado para designar pessoas de cor preta. Por mais que ela se reconheça morena, ainda podemos perceber a supressão da palavra preta ou negra no discurso das crianças, certamente reproduzem estigmas sociais.

Quanto a entrevista com a professora Juliete, identificamos que ela não teve uma formação inicial que contemplasse o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, porém se mostrou sensível questão da identidade e por isso promove momentos prioriza a descoberta da identidade. Entretanto, informou que são poucas as atividades a respeito da temática, como citado anteriormente. A professora presenciou ainda situações de discriminação racial, mas o que ficou explícito foram possibilidades contingenciais de combate ao racismo, ou seja, após acontecimentos acerca do problema são realizadas intervenções para tomada de consciência. Então, refletimos:

> As dificuldades para implantação dessas políticas curriculares assim como a estabelecida no art. 26º da Lei 9.394/1996, por força da Lei 10.639/2003, se devem muito mais à história das relações étnico-raciais neste país e aos processos educativos que elas desencadeiam, consolidando preconceitos e estereótipos, do que a procedimentos pedagógicos, ou à tão reclamada falta de textos e materiais didáticos. Estes, hoje, já não tão escassos, mas nem sempre facilmente acessíveis. No entanto, não há como desconhecer experiências desenvolvidas por professores negros e não negros, na sua grande maioria contando com apoio do Movimento Negro e que com certeza proporcionaram apoio para a formulação do Parecer CNE/CP 3/2004, bem como serviram de exemplo e suporte para que se execute esta determinação legal. (SILVA, 2007, p. 500)

Ainda em relação a conversa com Juliete, percebemos em seu discurso as fragilidades da escola e da formação docente continuada, bem como a ausência de práticas gestoras relativas às relações étnico-raciais tão importantes para viabilização do debate na escola.

Observamos as limitações diante da fragmentação das ações e pouca preocupação ou empenho em implementar efetivamente a Lei 11.65/08 por meio das formações continuadas e acompanhamento dos currículos. No entanto, foi possível, de forma razoável, observar práticas docentes que evidenciem o reconhecimento e afirmação da identidade de crianças negras, contribuindo para o processo educativo.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com essa pesquisa podemos perceber que ainda há uma lacônica formação inicial e continuada com vistas ao ensino da cultura africana e afro-brasileira contribuindo para o despreparo de professores, todavia encontramos de forma muito superficial práticas pedagógicas que abrange o reconhecimento e afirmação da identidade de crianças negras. Conquanto, concluímos que é urgente e possível ações docentes efetivas que promovam práticas pedagógicas as quais evidenciem essa reflexão, a qual proporcione experiências de aplicabilidade efetiva da Lei Nº 11.645/08.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Maria Kellynia Farias. **Resistência Negra no Circulo de Cultura Sociopoético: Pretagogia e Produção Didática para a Implementação da Lei ‘0.639/03 no Projovem Urbano**. Universidade Federal do Ceará:Dissertação, 2015.

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.

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, jan./jun. 2003-a.
Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022003000100012&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt

MACHADO, Adilbênia Freire. **Ancestralidade e encantamento como inspirações formativas: filosofia africana mediando a história e cultura africana e afro-brasileira**. Salvador, 2014. 240 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador – BA, 2014.

MANZINI, Eduardo José. **Entrevista Semi-estruturada: Análise de Objetivos e de Roteiros**. Depto de Educação Especial do Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Estadual São Paulo (UNESP), Marília, SP. 2004. Disponível em: <http://www.sepq.org.br/IIsipeq/anais/pdf/gt3/04.pdf>; acesso em 25 de set. de 2016.

MUNANGA, Kabengele (org) **Superando o racismo na escola**. Brasília : MEC/SECAD, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude:** usos e sentidos. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2009.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Ensinar, aprender e as relações étnico-raciais no Brasil**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.

VIDEIRA, Piedade. *Memórias de Baobá II. in:* **Danças afro-brasileiras e sua contribuição para abordagem das relações étnicos raciais na educação**. Fortaleza: Imprece, 2015.

TRINDADE, Azoilda Loretto da (org.). Africanidades brasileiras e educação: salto para o futuro. Rio de janeiro: TV escola /MEC, 2013.

VIII Artefatos da Cultura Negra
25 a 30 de setembro de 2017
ISSN 2448 – 0495
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo

Universidade Regional do Cariri
Universidade Federal do Cariri
Universidade Federal do Ceará
Instituto Federal do Ceará - IFCE

EDUCAÇÃO, TECNOLOGIAS DIGITAIS E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES PARA O COMBATE AO RACISMO NA ESCOLA

Najla Almeida Marques Pereira[87]

Tatiana Santos da Paz[88]

RESUMO

Em tempos de interatividade é possível perceber que o meio digital pode ser utilizado para a mediação de processos formativos, principalmente numa perspectiva dialógico-crítica de formação. A partir da utilização das mídias digitais é iminente a possibilidade de (re) criar conceitos, sentidos, conteúdos, ou seja, processos de interação social, de protagonismo, de participação e de autoria colaborativa de conhecimentos. Analogicamente, remete-nos ao ciclo do conhecimento, termo usado por Paulo Freire para definir o ato de se apropriar (do que já se conhece) e construir o (novo) conhecimento e na busca pelo "ser mais" recriar o que se sabe a partir da consciência de que somos seres inacabados em processo constante de humanização. A educação como processo formativo que busca a emancipação do indivíduo pode ser potencializada pelas trocas estabelecidas através das interfaces digitais em rede. Desta forma, neste trabalho buscamos perceber como as tecnologias digitais podem contribuir para a construção de diálogos sobre o racismo na escola. Optamos por uma abordagem qualitativa exploratória para contemplarmos o objetivo do trabalho através de pesquisa bibliográfica. Isto posto, percebemos através da literatura estudada a relevância da aplicação das tecnologias no âmbito escolar para a promoção de diálogos sobre a questão social e suas refrações, especificamente o racismo vivenciado pela população negra. Nesse sentido, questiona-se a instituição escolar como reprodutora de um currículo embranquecido de base europeia, que desconsidera as heranças culturais indígenas e negras. Assim, inferimos que as tecnologias digitais em rede inseridas no ambiente escolar podem instigar uma formação dialógico-crítica de educandas/os e de educadoras/es comprometidos com uma educação que contempla as diferenças, pois possibilitam a criação de espaços de diálogo, autoria e reflexão em rede abrindo espaço para ações protagonizadas pelas crianças e pelas juventudes no combate ao racismo.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO. RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS. TECNOLOGIAS DIGITAIS EM REDE.

[87] Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará. E-mail: najlaalmeida.1@gmail.com. Fortaleza – CE / Brasil

[88] Professora no Instituto Federal do Ceará, Doutoranda em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará. E-mail: tatianaspaz@gmail.com. Fortaleza – CE / Brasil.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

INTRODUÇÃO

A educação como processo formador do indivíduo pode ser potencializado pelos recursos das tecnologias digitais. Em tempos de interatividade em nível *hard*, é possível perceber que o meio digital pode ser utilizado para impulsionar a formação educacional, principalmente para uma formação dialógico-crítica das pessoas e promover uma construção de sentidos considerando os conhecimentos prévios dos sujeitos e o meio em que estão inseridos.

A partir da utilização das mídias digitais é iminente a possibilidade de (re)criar conceitos, sentidos, conteúdos, ou seja, "processos de interação social, de protagonismo, de participação e de autoria colaborativa de conhecimentos", conforme afirma Malaggi (2009). Analogicamente, remete-nos ao ciclo do conhecimento/gnosiológico, termo usado por Paulo Freire para definir o ato de se apropriar (do que já se conhece) e construir o (novo) conhecimento e na busca pelo "ser mais", recriar o que se sabe a partir da consciência de que somos seres inacabados, em processo constante de humanização. Freire (1996) apresenta, desta forma, a dialética do ensinar e aprender, pela qual quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender.

Percebemos que através das interfaces digitais é também possível desenvolver uma interação em rede que possibilita uma vivência de mutualidade e dialogicidade, e permite a condução de práticas educativas num formato de uma teia, almejando esse mesmo sentido, fazendo interações entre política, sociedade, humanização, necessidades individuais e coletivas, ética, cultura, etc.

Isto posto, percebemos na atualidade a relevância da aplicação dessas tecnologias no âmbito escolar para promover um diálogo sobre a questão social e suas refrações, como por exemplo, o preconceito racial contra negros e negras. Nas escolas é notória a construção de um currículo embranquecido de base europeia, que invisibiliza o protagonismo das populações indígenas e negras, quando deveriam considerar todas as heranças históricas e culturais indígenas, negras e brancas.

Nesse contexto, este trabalho propõe uma reflexão sobre como as escolas poderiam se apropriar dos artefatos digitais, presentes no cotidiano da juventude

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

negra[89], para proporcionar o fecundo ato – crítico e político – de ensinar e aprender e perceber como o compartilhamento de saberes e conhecimentos podem ser entoados por diferentes movimentos como organizações e grupos sociais, setores de políticas públicas, e ações individuais etc. Para isso, optamos por uma abordagem qualitativa numa perspectiva exploratória de cunho bibliográfico. Dessa forma, buscamos perceber como as tecnologias digitais podem contribuir para estabelecer o diálogo sobre o racismo na escola. Para isso, discutimos o currículo como elemento essencial para o combate ao racismo na escola, bem como para a apropriação de novos espaços de escrita e autoria, como o ciberespaço.

EDUCAÇÃO E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

DESCOLONIZAÇÃO DO CURRÍCULO: POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Currículo é um dos elementos centrais que estruturam a função da escola, e está relacionado ao conhecimento a ser ensinado aos estudantes, assim como ao tipo de ser humano desejável a um dado contexto social. É um território disputado, normatizado, politizado e que, constantemente, tem sido inovado e ressignificado. Assim como Silva (2013), entendemos que o currículo não é um elemento transcendente e atemporal, é um artefato social e cultural, que não é neutro. Ele tem uma história vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. O currículo está implicado em relações de poder, transmite visões sociais particulares e interessadas, e produz identidades individuais e sociais particulares (p. 14).

A pedagogia e o currículo deveriam, no entanto, ser capazes, segundo Silva (2013), de oferecer oportunidades para o desenvolvimento da capacidade de crítica e questionamento aos sistemas dominantes de representação da identidade e da diferença entre jovens e crianças. Para o autor, é fundamental uma pedagogia que vai além da

[89] Sabemos que o acesso às tecnologias digitais ainda é restrito e pouco democrático no Brasil. O acesso a redes de Internet ainda é limitado. Porém, não podemos desconsiderar que esta população também tem tido acesso a essas tecnologias e tem protagonizado diferentes ações com estas tecnologias, seja no ponto de vista da produção intelectual e cultural.

tolerância e respeito à diversidade cultural, mas que reconhece que as relações entre as diferentes culturas envolvem relações de poder.

Nesse contexto, é importante ressaltar que o currículo escolar brasileiro também reproduz o racismo, na medida em que representa a população negra em lugares de subalternidade e não apresenta o protagonismo dos mesmos na história e especialmente na produção de conhecimentos. Uma mudança do currículo escolar, de acordo com Munanga (2013), passa pela luta social representada pela atuação dos movimentos sociais como, por exemplo, o movimento negro e o movimento feminista, que têm lutado para mudar o conteúdo desses currículos com a inclusão da história dos oprimidos, a história das vítimas da discriminação racial, a história do machismo, etc.

De acordo com Gomes (2012), o desafio posto aos currículos é explicar a persistência da relação colonial na construção da história mundial e propor alternativas à leitura da história construindo histórias contextuais articuladas em rede, que permitam uma visão cosmopolita sobre o mundo. De acordo com a autora, é necessário lançar mão de um paradigma que não separe corporeidade, cognição, emoção, política e arte, e compreende que não há hierarquias entre conhecimentos, saberes e culturas, mas, "uma história de dominação, exploração, e colonização que deu origem a um processo de hierarquização de conhecimentos, culturas e povos." (p. 102)

Descolonizar os currículos é um desafio que ainda persiste na educação escolar, assim como os desafios apresentados nas críticas feitas pelos curriculistas sobre a rigidez das grades curriculares, o caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo com as realidades dentro e fora da escola. Estas lacunas atingem os currículos e consequentemente a vida social dos sujeitos para os quais as ações pedagógicas são direcionadas.

Os currículos passam a ser um dos territórios em disputa, sobretudo desses novos sujeitos sociais organizados em ações coletivas e movimentos sociais (ARROYO, apud GOMES, 2012). Resultado das lutas dos movimentos sociais, a legislação que institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas possibilita a construção de uma educação anti-racista que pode resultar em uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna pública e legítima a discussão e compreensão sobre a questão afrobrasileira e africana.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

LEGISLAÇÃO VIGENTE: BUSCA PELA SUPERAÇÃO DE UM CURRÍCULO

O debate acerca de uma educação para as relações étnico-raciais perpassa o âmbito legal, a legislação e os princípios universais de combate ao racismo e à discriminação racial são alguns dos instrumentos mais importantes que podem ser utilizados pela escola. A educação como direito fundamental garantido pela Constituição Federal de 1988, ao mesmo tempo que contribui para formação humana, contraditoriamente repercute as desigualdades sociais.

Apesar disso, como mencionado acima, o debate tem avançado mediante a aprovação de leis como 10.639/03, substituída pela 11.649/08 que "obriga os estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, o estudo da história e cultura afrobrasileira e indígena, bem como diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira". Esta foi uma importante conquista de movimentos sociais que lutam pelo reconhecimento social da população negra e indígena.

Para Nilma Gomes (2012), estes avanços "só poderão ser considerados como um dos passos no processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira se esses não forem confundidos com "novos conteúdos escolares a serem inseridos" ou como mais uma disciplina" (p. 106). A autora destaca que trata-se, na realidade, de uma mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política.

> A compreensão das formas por meio das quais a cultura negra, as questões de gênero, a juventude, as lutas dos movimentos sociais e dos grupos populares são marginalizadas, tratadas de maneira desconectada com a vida social mais ampla e até mesmo discriminadas no cotidiano da escola e nos currículos pode ser considerado um avanço e uma ruptura epistemológica no campo educacional. No entanto, devemos ir mais além. (GOMES, 2012, p. 104)

Portanto, tal discussão é lançada com o objetivo de ocasionar um desvelar do que foi/está posto, em busca de um (re)conhecimento de uma "nação polifônica,

multiétnica e pluricultural, esculpida por mãos indígenas, africanas e europeias. Isto é necessário a todas as fases de formação escolar e no seio familiar." (VIDEIRA, 2015). Com isso, compactuamos com a ideia da autora (Idem, 2015, p.172):

> É inquestionável que a Lei n. 10.639/03 [substitituída pela 11.649/08], refletida e orientada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais é fundamental para que os/as brasileiros/as reconheçam e valorizem suas africanidades como princípio relevante e para que aprendam sobre as diversas formas de existência ancestral de África em cada palmo de terra brasileiro.

A legislação lança um grande desafio às escolas e aos currículos adotados para a inclusão da história de povos importantes para a construção da cultura do nosso povo, superando a visão do negro em situações inferiorizadas e estereotipadas.

Outro marco importante para a educação foi a criação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) como política de valorização da história e cultura da população negra, em busca de uma educação que eduquem cidadãos orgulhosos do seu pertencimento racial e combate ao racismo. Todavia, de nada valerá todo o esforço de movimentos sociais para as conquistas dessa legislação se, nós educadoras e educadores, não incorpararmos esse discurso favorável à educação para as relações raciais em nossas práticas.

INTERFACES AUTORAIS E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: CONSTRUÇÃO DE DIÁLOGOS EM REDE

A comunicação realizada por meio de dispositivos móveis tem demarcado um movimento progressivo do computador para além do desktop, delineando novas práticas sociais e comunicacionais. As novas interfaces autorais possibilitadas por esses dispositivos têm provocado mudanças nos modos de viver, aprender, agir, engajar-se e sentir. Esse contexto, possibilitado pela interação mediada pelas tecnologias móveis sem fio, está transformando as formas de narrar as experiências sociais, culturais, políticas etc. pela juventude.

As tecnologias digitais em rede possibilitaram a criação de novos espaços de comunicação e práticas de autoria. A escola, no entanto, pouco se aproxima de experiências de aprendizagem nas quais os sujeitos são protagonistas na produção de conteúdo e na construção de uma comunicação dialógica.

O ciclo gnosiológico nos remete ao processo de produção de conhecimento, este apresenta possibilidades dialógicas a partir da produção do novo conhecimento, consequentemente o reconhecimento do já existente. Esse processo sempre deverá ocorrer com vistas ao diálogo, através deste buscando a criticidade, criatividade, autoria dos partícipes, a sua autenticidade se dá quando o desvelamento da realidade constitui uma unidade dinâmica e dialética com a prática (FREIRE, 1997, p. 53).

O ensinar e o aprender prescreve a mobilização dialógica do pensamento na perspectiva de promover uma transformação das nossas estruturas mentais, formadas ao longo do tempo e das heranças deixadas pelo mito da democracia racial. Dessa forma, nós educadoras e educadores, devemos assumir um discurso e uma prática para as relações étnico-raciais e buscar diferentes linguagens para conduzi-la.

Nesse sentido, as interfaces digitais possibilitariam, possivelmente uma interação dialógica de forma mútua, estabelecendo relações que tecem uma teia interativa entre os diversos complexos da sociedade, como: educação, cultura, política, entre outros. A utilização dessas interfaces pode, então, viabilizar práticas pedagógicas para as relações étnico-raciais capazes de ressignificar o currículo. A utilização de plataformas digitais, permite novas formas de ensinar e aprender e perceber como o compartilhamento de saberes e conhecimentos podem ser entoados por diferentes movimentos como organizações e grupos sociais, setores de políticas públicas, e ações individuais etc. Apresentaremos neste trabalho, diferentes formas de apropriação política das interfaces autorais feitas por movimentos sociais, ativistas e juventude em geral no intuito de inspirar possíveis apropriações pedagógicas que tenham em vista a superação do racismo nas suas diferentes formas.

a) Youtube

O YouTube, utilizado para compartilhamento de vídeos na internet, se mostra um artefato de criação, autoria e participação ativa na sociedade por meio virtual,

permitindo um aprimoramento da qualidade da aula, tornando-as mais atrativas às/aos estudantes e contribuindo para o processo de aprendizagem. Portanto, a plataforma se mostra um recurso capaz de estabelecer relações entre a realidade vivida pelas/os estudantes e o currículo escolar e promover debates acerca da diversidade, identidade, racismo, gênero. Por exemplo, a youtuber Gabi Oliveira, 24 anos, proprietária do canal *DePretas* trata em suas publicações a compreensão da identidade negra e a presença do racismo em diversos espaços da sociedade abordando o debate sobre o combate ao racismo.

b) Facebook

Outro recurso importante é o Facebook, que permite, além da criação de perfil individual, também de páginas, assim como a página *Negras* que versa sobre a autoestima de pessoas negras, evidenciando a beleza negra para construção da identidade. Como a *Negra ativa* que se anuncia espaço de discussão sobre a questão da consciência identitária da mulher negra e tem como missão ser fonte de conscientização, realizando o trabalho de visibilizar fatos e vivências do feminismo negro.

c) Blog

Os blogs, interfaces autorais de compartilhamento de textos, imagens, vídeos e áudios, têm sido espaço de compartilhamento de narrativas de si, defesa de direitos humanos de mulheres negras, tutoriais sobre moda, auto-cuidado, identidade da mulher negra, entre outros. O site Intelectuais Negras, por exemplo, propõe a veiculação e divulgação de trabalhos artísticos, audiovisuais e intelectuais produzidos por mulheres negras em disciplinas oferecidas pela Profa. Dra. Giovana Xavier, na Faculdade de Educação da UFRJ. As autoras do blog afirmam que reivindicam o lugar de "intelectuais negras", em respeito e reconhecimento aos saberes que têm produzido ao longo da história em diversos campos e não somente na academia. Outros blogs como o Blogueiras Negras, site colaborativo, que agrega escritos de diferentes mulheres negras no Brasil reúne uma produção intelectual sobre a questão racial muito significativa para uma realidade em que as representações sociais pautadas no racismo ainda negam às mulheres negras o lugar da intelectualidade.

Nesse sentido, compreendemos estas interfaces comunicacionais de autoria na Web como espaços potenciais para o estabelecimento de diálogos sobre a questão racial no contexto educativo. É necessário, para isso, uma aproximação da instituição escolar das práticas juvenis de comunicação e política.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, inferimos que ações pedagógicas mediadas pelas tecnologias digitais em rede inseridas no ambiente escolar podem instigar tanto uma formação dialógico-crítica das/os educandas/os e de educadoras/es comprometidos com uma educação de qualidade quanto podem suprir necessidades e demandas sociais e contribuir para o cumprimento da legislação vigente.

No entanto, apenas o acesso a esses recursos não é o suficiente, a escola como espaço propício à promoção do processo educativo amplo e complexo, deve viabilizar a utilização desses artefatos digitais, principalmente na formação em serviço para preparação de professoras(es) nessa tarefa.

Propõe-se um discurso pautado no diálogo intercultural que se propõe emancipatório no interior da escola, que pressupõe e considera a existência de um "outro" como sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala. Ou seja, um diálogo que incorpora conflitos, tensões e divergências (GOMES, 2012).

Nesse sentido, a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Com isso, é possível forjar outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber (GOMES, 2012).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (coleção Leitura)

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n.1, pp. 98-109, 2012

MALAGGI, Vitor. *Imbricando projetos de ensino-aprendizagem e tecnologias digitais de rede: busca da re-significações e potencialidades*. Dissertação (mestrado em Educação) PPGE, Faculdade de Educação, Universidade de Passo Fundo, UPF, 2009 – p. 113.

VIDEIRA, Piedade. *Memórias de Baobá II. in: Danças afro-brasileiras e sua contribuição para abordagem das relações étnicos raciais na educação.* Fortaleza: Imprece, 2015.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

A CONSTRUÇÃO DAS CONCEPÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DAS INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS

Helena Ferreira Duarte [90]

RESUMO

O presente artigo busca ampliar o debate em torno das concepções de gênero com base nas discussões de Louro (1997) e Bourdieu (2011), partindo da análise do comportamento de crianças entre 4 e 5 anos em seus momentos de interações e brincadeiras, em relação a como agem, diferenciando o que sejam coisas/ações de meninas e de meninos, e como o professor, por meio das brincadeiras propostas pode desconstruí-las. Partindo da ação didático pedagógica na E.E.I.E.F. Antônio Antuérpio Gonzaga de Melo, na cidade de Crato-CE, no período de meados de 2016 aos dias atuais. Tendo como base de pesquisa as ações de ensino e vivências das interações e brincadeiras livres e pré-planejadas, pautadas na perspectiva teórica no que refere-se a linguagem dos citados teóricos no entendimento da construção de gênero enquanto relações sociais e históricas e de Vigotski (2007) quando pontua a brincadeira enquanto carregada de regras implícitas culturalmente construídas. Aponta como metodologia a revisão bibliográfica, de textos dos referidos teóricos e a análise do material coletado quando da investigação prática ocorrida na sala de aula no período supracitado. Por fim, esse trabalho visa contribuir com análise do potencial pedagógico como ferramenta para construção de uma sociedade mais igualitária, a partir da educação infantil frente a estrutura patriarcal, avolumar o debate em torno da utilização prática em sala de aula das interações e brincadeiras infantis, discutindo as possibilidades de uma teoria que se efetive na busca da transformação social frente a sociedade desigual.

PALAVRAS-CHAVE: GÊNERO. MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA. INFÂNCIA.

[90] Professora efetiva da rede municipal de Crato – Ce, Graduada em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri (URCA), helena.fd@hotmail.com, Crato – Ce, Brasil.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

INTRODUÇÃO

Sendo a infância, primeiro momento de experiências e apreensões de humanidade vivenciadas pelo indivíduo, é pois um momento rico de possibilidades. A partir do conceito de infância torna-se palpável todo o entendimento da sua formação na perspectiva escolar. Por muito tempo as crianças foram vistas como meros reprodutores das ações adultas, adultos em miniatura. O conceito de infância, tal qual nós enquanto sociedade conhecemos, foi concebido no início do século XX.

É com base nesse novo conceito protagonizado pelas pedagogias conhecidas no Brasil como da escola nova, que entende as crianças como seres dotados de potencialidades e de direito de vivenciar seu momento histórico de acordo com suas perspectivas de mundo, que as Orientações Curriculares para Educação Infantil do governo do estado do Ceará, datadas de 2011 e pautadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), debatem e pontuam a função e as responsabilidades da educação escolar das crianças:

> Segundo as novas Diretrizes Curriculares, as instituições de Educação Infantil cumprem sua função sociopolítica e pedagógica à medida que:
>
> a. Oferecem condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;
> b. Assumem a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e do cuidado das crianças com as famílias;
> c. Possibilitam tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto à ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;
> d. Constroem novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação, etária, socioeconômico, étnico-racial, de gênero, regional, linguístico e religioso. (p. 12)

As DCNEI indicam ainda um eixo norteador para pensar a aprendizagem nessa fase da vida escolar: a brincadeira. Ela é vista como mola propulsora de todas as ações voltadas para a vivência das crianças nos Centros de Educação Infantil - C.E.I. Colocada sob importância maior, pois entende-se que nessa fase, as crianças aprendem e apreendem o mundo através da brincadeira, e que ensiná-las nos moldes da escola tradicional é uma violência a seus direitos.

Gostaríamos de destacar que acreditamos na perspectiva de ter como norte a brincadeira, sem no entanto esvaziar de conhecimento e saberes científicos o cotidiano escolar dos C.E.I. Pensar a Educação Infantil, como momento em que as aprendizagens são entrelaçadas com a ludicidade e a brincadeira é algo necessário e lógico, visto o momento social e cognitivo no qual a criança se encontra, porém que esse viés de pensar a formação não seja vinculada ao esvaziamento do saber e da formação da criança em sua totalidade, incluindo os saberes científicos.

Reconhecendo que a identidade do sujeito é construída num processo histórico-social, identificamos a escola como um dos espaços em que as crianças têm o contato com os comportamentos culturalmente aceitos pela sociedade. Segundo Vigotski,

> [...] desde o início da vida, o desenvolvimento do sujeito ocorre em virtude de um processo de apropriação que ele realiza dos significados culturais que o rodeiam, o que o faz ascender a uma condição eminentemente humana de ser de consciência e linguagem, transformando-se de biológico em sócio-histórico. (VIGOTSKI, 1998 apud SANTOS, 2015, p.36)

As DCNEI, documento de caráter mandatório, é claro ao afirmar que:

> Desde muito pequenas, as crianças devem ser mediadas na construção de uma visão de mundo e de conhecimento como elementos plurais, formar atitudes de solidariedade e aprender a identificar e combater preconceitos que incidem sobre as diferentes formas dos seres humanos se constituírem enquanto pessoas. Poderão assim questionar e romper com formas de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa, existentes em nossa sociedade e recriadas na relação dos alunos com as crianças e entre elas. (p. 114)

Partindo desse princípio, a escola deve atuar formando sujeitos que se reconheçam enquanto plurais. Porém, desde a educação infantil a escola mostra-se como um espaço empenhado em formar sujeitos homogêneos, onde a sexualidade é construída de forma vigiada e normatizada, preocupando-se em reproduzir o que é tido como o "normal", como o aceitável socialmente, como o "biologicamente natural", reproduzindo a ideia de que homens e mulheres são diferentes em sua essência biológica, justificando a suposta fragilidade delas e a força deles.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

> [...] uma vez conscientes da influência de seu comportamento na formação de seus alunos, eles possam vir a se vigiar para não ser apenas um reprodutor dessas desigualdades, mas sim, juntamente com a escola, se transformar num problematizador e transformador das desigualdades de gênero. (ARAÚJO e BARBOSA, 2012, p.11)

Desde muito cedo as crianças vão à escola e permanecem por lá um período significativo de suas vidas. Tendo essa um poder primordial na formação de suas identidades. É uma instituição onde as relações vão sendo construídas, é um dos espaços incubidos de formarem homens e mulheres socialmente aceitos. Ou seja, apesar de ser um espaço heterogêneo, espaço esse em que a criança conhece o outro, o diferente, esse mesmo espaço empenha-se em produzir sujeitos homogêneos.

As crianças interagem reproduzindo comportamentos construídos culturalmente de acordo com o seu sexo, são "adestrados" em seu modo de caminhar, sentar, falar, etc.

Louro (1997), em sua concepção pós-estruturalista, analisa a construção de gênero enquanto relações sociais e históricas, as diferenças são naturalizadas, sendo identificadas como biológicas, tornando-se assim culturais, sendo construídas socialmente. Ela alerta que:

> [...] todos os sujeitos são constituídos socialmente, [...] a diferença (seja ela qual for) é uma construção feita – sempre – a partir de um dado lugar (que se toma como norma ou como centro). (p. 141).

As crianças ao ingressarem na escola já trazem concepções do que seja jeito de ser masculino e jeito de ser feminino, meninas vêm em sua maioria vestidas de rosa, mochilas rosa e lacinhos no cabelo, demonstrando-se assim como são afetuosas, sensíveis, delicadas, meigas, frágeis, etc. todos os adjetivos que de forma inconsciente ou não, reforçam a ideia da mulher como ser inferior, menos capaz em relação ao homem.

Enquanto, por outro lado, os meninos são fortes, dominantes, agressivos, agitados. Necessitando a menina, devido a sua passividade, da figura do menino para defendê-la. Concepções essas que reforçam falas do tipo: "meninos não choram"; "meninos não apanham"; "meninos não fazem isso e meninas não fazem aquilo". Enxergando como "normal" aqueles que são e agem iguais, e "diferente" aqueles que

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

por algum momento agem de forma contrária ao que é normalmente aceito pela sociedade.

A escola segue repreendendo e reprimindo determinadas atitudes não tidas como adequadas para cada sexo, contribuindo assim na construção de uma sociedade preconceituosa, machista, misógina, homofóbica; indo totalmente contrário a sua função social, que tem por finalidade o desenvolvimento do educando, tendo como princípio a igualdade, liberdade, pluralismo, respeito, dentre outros.

Com a preocupação em formar cidadãos aceitáveis, vistos como exemplos diante da sociedade, a escola oculta as diferenças, marginalizando-as. Louro afirma que:

> [...] se admitimos que a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas que ela também *fabrica* sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe; se reconhecemos que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdade; se admitimos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão; se acreditamos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que se transforma e pode ser subvertida; e, por fim, se não nos sentimos conformes com essas divisões sociais, então, certamente, encontramos justificativas não apenas para observar, mas, especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades (1997, p. 85-86).

Bourdieu (2011), reforça:

> [...] é preciso reconstruir a história do trabalho histórico de des-historicização, ou, se assim preferirem, a história da (re)criação continuada das estruturas objetivas e subjetivas da dominação masculina, que se realiza permanentemente, desde que existem homens e mulheres, e através da qual a ordem masculina se vê continuamente reproduzida através dos tempos. (...) tem que dar lugar, e sem dúvida o primeiro lugar, à história dos agentes e as instituições que concorrem permanentemente para garantir essas permanências, ou seja, Igreja, Estado, Escola, etc. (p.100)

É na educação infantil, primeira etapa da educação básica, que a criança inicia sua formação de identidade, começando a abstrair ideias do que é ser homem e do que é ser mulher, sendo apreendidas como naturais.

Sabendo-se que na educação infantil a construção do conhecimento está entrelaçado com a brincadeira, a instituição:

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

> [...] organiza seu currículo, que pode ser entendido como as práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais, e que afetam a construção das identidades das crianças. (DCNEI, 2011, p. 111)

Os momentos de brincadeiras devem ser intencionalmente planejados, de forma que venham a desconstruir o que está posto. O professor deve objetivar a não reprodução de conceitos de gênero já internalizados nas ações das crianças, conceitos esses percebidos em suas opções de brinquedos, brincadeiras, formações de grupos, escolhas essas, que de forma inconsciente estão aos poucos construindo suas personalidades, formando crianças que já definem o que sejam "coisas de meninas" e "coisas de meninos", travando determinadas ações de algumas crianças por suporem que serão repreendidas pelos colegas e/ou pelas professoras. É por meio das brincadeiras e interações que o espaço escolar deve formar novas concepções de igualdade.

Segundo Vigotski (2007, p. 111), "O que na vida real passa despercebido pela criança torna-se uma regra de comportamento no brinquedo". Acrescenta:

> [...] não existe brinquedo sem regras. A situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém regras de comportamento, embora possa não ser um jogo com regras formais estabelecidas *a priori*. A criança imagina-se como mãe e a boneca como criança e, dessa forma, deve obedecer as regras do comportamento maternal. (2007, p. 110)

Enquanto brinca, a criança planeja e executa suas ações com base no que já conhece enquanto modelo social. Nesse sentido, ao iniciarmos nossa atuação na educação infantil desde 2013, a princípio em formação de professores e em 2016 iniciando a prática diretamente com os alunos em sala de aula, em uma escola localizada num bairro periférico na cidade de Crato-CE, observando as falas das crianças e suas opções ao brincarem, nos veio a ânsia por dedicarmo-nos mais diretamente a pesquisa de gênero.

Falas tipo: "menino faz isso e menina faz aquilo", fez-nos questionar quando exatamente a criança começa a estabelecer discriminação de gênero. Tem essa uma relação com o espaço onde estão inseridos? O seio familiar constrói tais concepções? A escola reproduz e assim constrói cultura de discriminação de gênero? Estaria a criança

sempre se policiando sobre o que pode ou o que não pode fazer de acordo com o seu sexo? A brincadeira proporciona momentos espontâneos na criança?

Como então planejar as brincadeiras de forma que: fujam da ideia de reprodução da concepção de gênero tal qual encontra-se hoje na sociedade? Estaria a escola preocupada em mudar tal concepção? Seria mesmo "natural" o fato de meninos e meninas possuírem papéis e comportamentos pré-determinados ao brincarem? Há o brinquedo "certo" e o brinquedo "errado" para cada sexo? São os adultos que esperam que as meninas sejam de um jeito e os meninos de outro?

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa partiu inicialmente de um aprofundamento bibliográfico, "Podemos defini-la como o ato de procurar, recolher, analisar, interpretar e julgar as contribuições teóricas já existentes sobre um certo assunto" (LUDWIG, 2012, p.51). Este trabalho bibliográfico preliminar foi importante para a exposição das concepções sobre o trabalho com gênero. Ou seja, é necessário fazer um levantamento dos trabalhos que tratam desta questão, na busca de um aprofundamento teórico, com o intuito de situar a referida pesquisa e potencializar as ações planejadas.

Com base nas leituras e embasamento teórico, analisemos os registros feitos em sala de aula no ano de 2016 aos dias atuais, pois como reforça Ruiz, (2014, p.64):

> Não basta que se tenha em mente o primeiro projeto daquilo que vai fazer. Cumpre que se passe para o papel, que se escreva com cuidado aquilo que representa o fruto de um primeiro esforço.

Registros esses, que tiveram por base o conceito de gênero enquanto elemento construído culturalmente por meio das relações sociais. Posteriormente, após uma identificação dos problemas relevantes, nos debrucemos nas situações em sua manifestação natural, especificamente nos momentos de brincadeiras, com a turma em foco no corrente ano, com o intuito de observar, analisar e contribuir com a desconstrução de determinados conceitos na ideia de gênero, sendo essas de uma vertente machista, preconceituosa, misógina.

Assim, nosso método se centralizou na pesquisa-ação:

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

> [...] aquela que, além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la. O conhecimento visado articula-se a uma finalidade intencional de alteração da situação pesquisada. Assim, ao mesmo tempo que realiza um diagnóstico e a análise de uma determinada situação, a pesquisa-ação propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levem a um aprimoramento das práticas analisadas. (SEVERINO, 2007, p.120)

Partimos do pressuposto da ação em sala de aula, porque acreditamos na força mediadora do educador em sala e de seu papel de, através de saberes e posicionamentos, interferir e contribuir na formação de seus educandos. Na educação Infantil, essa força está em toda a sua potência, já que nesse momento de apreensão de mundo as crianças se espelham essencialmente nos adultos com os quais mantem relação de trocas e de afeto.

Estando a criança em momento de efervescência de conhecimento e apreensão do meio e dos objetos, das normas sociais e suas implicações para a vida, o professor pode auxiliar nessas vivências acelerando ou retardando a apropriação desses saberes pela criança, pode ajudar a quebrar paradigmas e preconceitos de toda ordem, ou pode reforçá-los.

Não queremos com isso, passarmos a visão do professor como detentor de saberes e a criança como mera expectadora, queremos antes trazer à tona a responsabilidade do professor de Educação Infantil, fase em que a criança está fortemente propensa a imitações e apreensões de mundo através do que o outro está vivenciando, responsabilidade tão esquecida e tão negligenciada, qual seja: a de perceber a criança como portadora de ânsias e possibilidades de aprendizagens, sendo ele o responsável por criar, mediar, interferir diretamente com ações pedagógicas com finalidades claras e intencionais no desenvolvimento dessas crianças. Trazer à tona o papel de intelectual formador desses educadores é urgente.

Durante a investigação recorremos à escuta das crianças, por reconhecê-las enquanto capazes de atribuir significados as suas vivências, sendo possível a partir dessas escutas subsidiar nossa prática para com elas. Considerando-as as como informantes preciosas acerca das questões que lhe dizem respeito.

Falas do tipo: “É veado, tá com prato rosa!”, “É de menina!”, fez-nos percebermos o quanto essas falas pejorativas eram ditas no intuito de diminuir o colega,

como se o fato de ser menina, de ser feminina, fosse algo ruim, algo menor, humilhante. É como se não houvesse ofensa maior que a de ter sua masculinidade questionada, estando assim, eles próprios prisioneiros de uma carga a ser cumprida.

Segundo Bourdieu (2011, p.64):

> O privilégio masculino é também uma cilada e encontra sua contrapartida na tensão e contensão permanentes, levadas por vezes ao absurdo, que impõe a todo homem o dever de afirmar, em toda e qualquer circunstância, sua virilidade.

Além das falas das crianças, recorremos também ao registro de fotografias. Por entendermos que o material concreto é de suma relevância para uma pesquisa com resultados mais sólidos.

Pretendemos com essa pesquisa contribuir com a discussão em torno da utilização da prática educativa no que diz respeito a construção da concepção de gênero, com o entendimento de uma formação que possibilite a formação do ser como um todo, como ferramenta de humanização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve o objetivo de a partir de pesquisa realizada em sala de educação infantil, na cidade de Crato - Ce, nas turmas de crianças com 4 e 5 anos, no período de meados de 2016 aos dias atuais, partindo de escritos de Louro e Bourdieu, evidenciar a necessidade de uma análise do comportamento de crianças entre 4 e 5 anos, partindo em especial da fala, em seus momentos de interações e brincadeiras, em relação a como agem, diferenciando o que sejam coisas/ações de meninas e de meninos. Destacando a importância da mediação pedagógica realizada pelo professor em sala de aula nessa etapa da formação do educando, e por meio das brincadeiras e discussões propostas poder desconstruí-las.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Iara Maria e BARBOSA, Francisca Maria S. Discursos e práticas sobre as relações de gênero no contexto escolar. In: IV FIPED – Fórum Internacional de Pedagogia, 4. 2012. **Anais...**Campina Grande - PB, REALIZE Editora, 2012.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina.** 10ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LUDWIG, Antonio Carlos Will. **Fundamentos e prática de Metodologia Científica.** 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

RUIZ, João Álvaro. **Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

SANTOS, Celiane Oliveira. **As concepções das crianças, professora e coordenadora pedagógica sobre o recreio como atividade da rotina em uma escola pública de Educação Infantil na cidade de Fortaleza.** 198 p. Dissertação (Mestrado acadêmico em Educação) Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2015.

Secretaria de Educação do Estado do Ceará. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil.** Fortaleza – CE. Governo do Estado, 2011.
SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

GÊNERO E SEXUALIDADE: DIMENSÕES DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO ASSENTAMENTO 10 DE ABRIL

Autora: Livia Maria Nascimento Silva[91]

Orientadora: Fernanda Loss Justo[92]

RESUMO

O presente trabalho é resultado de uma roda de debate realizada sob a perspectiva da educação popular e dos Direitos Humanos no Assentamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) 10 de Abril, localizado no município de Crato, Ceará. A atividade foi desenvolvida por meio de discussões, visões e práticas acerca da percepção, interpretação e convivência ante a diversidade contextualizada sobre as temáticas de gênero e sexualidade. A roda de conversa, objeto desse estudo, foi realizada pelo projeto de extensão "A Voz da Juventude do Assentamento 10 de Abril" desenvolvido pela Universidade Federal do Cariri (UFCA) e fomentado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento e Pesquisa (CNPq). O artigo contempla a análise da prática extensionista, seus métodos e parâmetros de discussões, alicerçando a importância da extensão universitária, respaldada no método de educação freiriana, para a construção de profissionais mais engajados socialmente e para ruptura do engessamento nas relações de gênero. São apresentados ao longo do texto os resultados e impressões obtidos através da roda de debates, onde foi abordado de forma crítica as questões que giram em torno do patriarcado e da heteronormatividade. O impacto positivo resultante da referida vivência é evidente tanto nas falas quanto nas mudanças no comportamento dos jovens dentro e fora das áreas de atuação do projeto. Exemplo disso, é que atualmente os jovens do assentamento estão multiplicando os discursos provocados pelos debates, e ainda, reproduzindo a própria metodologia das rodas de conversa, promovendo espaços dialógicos de reflexão que ponderam tais problemáticas sociais, pautando a luta pela igualdade e respeito nas mais variadas formas de relações.

PALAVRAS-CHAVE: GÊNERO. SEXUALIDADE. MEIO RURAL. EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA.

[91] Acadêmica de Direito pela Universidade Regional do Cariri (URCA), liviamarians1@gmail.com, Crato-CE, Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento (CNPq).

[92] Professora na Universidade Federal do Cariri (UFCA), curso Design de Produtos, fernanda.justo@ufca.edu.br, Crato-CE. Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento (CNPq).

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

INTRODUÇÃO

A sociedade hodierna, quanto à relação de gênero, compõe e reproduz o sistema patriarcal de dominação, no qual as mulheres são colocadas numa situação subalterna aos homens, e os indivíduos que não estão inclusos no padrão heteronormativo de relações afetivas têm seus direitos mitigados. Esta desigualdade torna-se mais delicada e complexa quando se trata da zona rural, pois o meio camponês sofre com uma diversidade de problemáticas que incidem diretamente no bem estar da sua população. Neste sentido, elencam-se a inacessibilidade a políticas públicas, a perpetuação do machismo, a desigualdade de oportunidades e o conflito cultural iniciado e fortalecido nos territórios.

Nesse contexto, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST além de ser o maior movimento social brasileiro que luta pela Reforma Agrária e pelos direitos dos camponeses no nosso país, batalha e defende também uma sociedade justa, livre e igualitária. As questões de gênero no meio camponês são analisadas, pelo Setor de Gênero do MST, como um dos temas primordiais a ser pautado. Na busca pela equiparação de oportunidades entre homens e mulheres, diversas atividades baseiam-se em princípios pedagógicos e filosóficos que devem ser apresentados em todos os assentamentos, acampamentos, escolas e espaços de reivindicações.

Contudo, foi notada com facilidade a prática de inferiorização do gênero feminino dentro do Assentamento 10 de Abril, que integra o MST, no decorrer do desenvolvimento do projeto "A voz da Juventude do Assentamento 10 de Abril", no qual a maioria das mulheres que moram na comunidade indagam com os dirigentes da organização acerca das tarefas desenvolvidas pelos homens e pelas as mulheres, sendo que apenas nestas últimas se concentram as tarefas domésticas. Bem como é perceptível a marginalização e invisibilidade das pessoas que não são heterossexuais.

Partindo desse pressuposto, faz-se necessário a promoção de espaços de discussões acerca de gênero no campo. Com a finalidade de contribuir para o surgimento e construção desses espaços dialógicos sobre gênero no meio rural, a equipe do projeto "A voz da Juventude do Assentamento 10 de Abril" articulou e desenvolveu, no dia 06 de novembro de 2015, uma roda de debate sobre tal questão com a comunidade do Assentamento 10 de Abril.

Sendo assim, o intuito deste artigo consiste em apresentar e analisar, mediante nossas impressões, as discussões travadas com os assentados do 10 de Abril, descrevendo como foi a realização deste debate e exibir os acúmulos e efeitos surtidos por esse espaço de conversa e troca de experiências.

PROJETO "A VOZ DA JUVENTUDE DO ASSENTAMENTO 10 DE ABRIL"

É imprescindível que haja entre o ensino, a pesquisa e a extensão uma relação mais estreita e arraigada de modo que surja uma dependência entre esta tríade e se visualize, em cada um e no todo, formas de produção de conhecimento essenciais às soluções das celeumas humanas. Tratando-se em âmbito de extensão acadêmica, defendemos a necessidade premente da quebra dos muros quase "intransponíveis" da universidade e o diálogo entre o saber academicista, eivado de técnicas e formalismo, com o saber popular, dotado de cultura e informalidade.

A questão da luta pela terra hoje tem alçado proporções inimagináveis que traduzem a urgência de um problema que possui gênese há mais de 500 anos e clama por compreensão, por apoio e por efetividade até a atualidade. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) tem sido fundamental nessa luta, onde destacamos aqui a ocupação das terras do Caldeirão de Santa Cruz do Deserto, que em outrora fora liderado pelo Beato José Lourenço. Situado no município de Crato, Ceará, a ocupação ocorrida em 1990 resultou no Assentamento 10 de Abril, que hoje abriga 52 famílias e foi o local de atuação do projeto de extensão "A Voz da juventude do Assentamento 10 de Abril", fomentado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

O projeto atuou na comunidade desde o início do ano de 2015 até metade de 2017, desenvolvendo oficinas, apresentando técnicas e formações nas áreas de gestão associativa e cooperativismo, educação ambiental (agroecologia) e comunicação popular, de forma integrada e contínua, junto aos assentados, em especial com o grupo de jovens, que conta com mais de 20 adolescentes. Ademais, a partir de 2016 tais jovens começaram a multiplicar suas experiências com pessoas de outros assentamentos, compartilhando saberes e vivências a partir de suas atuações na rádio, nos cine debates

sobre as temáticas da agroecologia, na horta comunitária, nos grupos de alimento e artesanato que se formaram na comunidade a partir deste projeto.

Em síntese, o objetivo principal do projeto é contribuir com o protagonismo da juventude rural, usando a educação popular como instrumento de empoderamento desse povo, estabelecendo meios para que seja concretizado na comunidade o sentimento de pertença social, que sabemos ser indispensável para a aquisição de direitos e a promoção de vivências coletivas. É a partir dessas diretrizes que buscamos colaborar para a permanência da população no campo.

A equipe acadêmica acredita que tais objetivos não podem ser desenvolvidos em um ambiente onde prevaleça a perpetuação de opressões. As recorrentes manifestações de atitudes e discursos machistas e homofóbicos durante as atividades do projeto despertaram as/os participantes para a necessidade de abrir espaços capazes de promover debates que resultem em reflexões críticas sobre as questões de gênero e diversidade sexual. Além da roda de conversa descrita neste artigo, tais temas foram incluídos nas cartilhas do projeto.

METODOLOGIA

O trabalho realizado pelo projeto junto aos jovens do Assentamento 10 de abril baseou-se na metodologia de Paulo Freire que trata da educação popular, o trabalho de extensão se realizou de maneira dialógica e horizontal reconhecendo nos sujeitos do assentamento a possibilidade dos mesmos construir um novo modelo de sociedade que paute também a luta pela igualdade.

> Educar e educar-se, na prática da liberdade, não é estender algo desde a "sede do saber", até a "sede da ignorância" para "salvar", com este saber, os que habitam nesta. Ao contrário, educar e educar-se, na prática da liberdade é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem - por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais. (FREIRE, 2006, p.25)

A discussão travada sobre gênero e sexualidade foi elaborada a partir da solicitação das/dos próprias jovens, haja vista o fato do planejamento mensal das atividades do projeto ser realizado de forma integrada entre a equipe acadêmica e as/os jovens do assentamento, as quais apresentaram dentre outras demandas, um momento de formação sobre tais temáticas. Elas/eles fundamentaram essa necessidade com base na inquietude dos discursos machistas e homofóbicos que são reproduzidos dentro dos grupos de atuação das/dos jovens no projeto, além da realidade do cotidiano dentro da comunidade, de suas famílias e de suas relações.

A partir da solicitação das/dos jovens, a equipe do projeto planejou uma roda de conversa, que tinha como objetivo alcançar a participação não só da juventude local, mas que envolvesse também outros membros da comunidade. Em consulta à população do assentamento, foi identificado que o momento onde haveria possibilidade de maior participação dos assentados seria a sexta feira no período da noite. O local escolhido para a atividade foi o Centro Comunitário do assentamento, devido sua estrutura capaz de receber uma grande quantidade de participantes, localização central, além de possuir banheiros e equipamentos como cadeiras e data show.

A divulgação da roda de conversa ficou sob responsabilidade da juventude que participa do projeto, que utilizaram da rádio poste (sistema de rádio por autofalantes, não é transmitida por ondas) para anunciar o evento. Devido a pequena quantidade de pessoas presentes no horário marcado para o início da atividade, a equipe acadêmica junto aos jovens adotaram a estratégia de visitar as casas circunvizinhas ao Centro Comunitário, convidando as/os moradores à participarem da roda de debate.

Além da presença da comunidade e equipe acadêmica, foram convidadas militantes que tinham como objetivo introduzir de forma explanatória os temas que seriam abordados, atuando então como facilitadoras dos debates propostos. A estrutura do encontro foi dividida em cinco momentos: 1. Mística de abertura; 2. Debate sobre os papéis socialmente construídos do homem e da mulher; 3. Debate sobre a realidade da mulher do campo; 4. Debate sobre orientação sexual e identidade de gênero; 5. Avaliação do encontro.

A mística desenvolvida pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra é uma prática que, até o presente momento pertence única e exclusivamente ao MST,

enquanto elemento integrador, motivador, cultural, social e identitária, ou seja, que caracteriza este grupo social. Dessa forma, a equipe do projeto identifica à importância de construir um espaço místico e reflexivo antecedendo as atividades.

> A mística encenada pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), é um ato político essencialmente representativo tal qual uma peça teatral, em que seu "roteiro" tem sua base em fatos marcantes que ocorreram no decorrer da luta pela construção de um "mundo" melhor, mais justo, mais cidadão, assim como recordar, e mesmo celebrar pessoas que fizeram e fazem diferença na construção deste, enfim, episódios marcantes que devem ser revistos, (res)sentidos, transmitidos e compartilhados. (CARVALHO, GOIS, SOARES, 2011, p. 4)

A mística introdutória escolhida para abertura da roda de conversa teve como objetivo o reconhecimento dos privilégios de uma sociedade patriarcal e heteronormativa. O procedimento se dava dividindo as/os participantes em duas filas, de forma que as pessoas de uma fila estivessem de costas para a outra. A facilitadora anunciou que falaria uma frase e quem vivenciou o que estava sendo relatado na fala deveria dar um passo à frente. As frases escolhidas pela facilitadora foram baseadas em relatos de preconceitos machistas e homofóbicos. O resultado esperado é que ao final da leitura das frases as pessoas que tivessem sua sexualidade ou comportamento fora da dita heteronormatividade estariam à margem e os demais permaneceriam no centro.

O formato de roda de conversa foi escolhido como recurso metodológico participativo, por ser uma prática dialógica que condiz com os princípios educacionais adotados pelo projeto. Segundo Afonso e Abade (2008), as rodas de conversas devem ser desenvolvidas em um contexto onde os indivíduos possam se expressar, apresentando suas opiniões mesmo que contraditórias, pois cada pessoa instiga a outra a falar, construindo assim um debate plural e heterogêneo.

A convidada Suamy Soares, graduada e mestra em Serviço Social e militante da Frente de Mulheres dos Movimentos Sociais do Cariri, iniciou o debate falando sobre a influência do patriarcado na construção social dos papeis do homem e da mulher, abordando a desigualdade social, de gênero e de raça.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

Sociologicamente, o patriarcalismo constitui a base da exclusão, e pode-se entendê-lo como o conjunto de mecanismos enraizados na estrutura da sociedade a partir dos quais determinadas pessoas e grupos são rechaçados ou afastados sistematicamente da participação plena na cultura, na economia e na política dominante dessa sociedade em um momento histórico determinado. No entanto, não é possível entender as questões de gênero, sem relacioná-los com os problemas raciais, étnicos e de classe social, pois o patriarcado não é homogêneo. Em suma, deve ser entendido como a base e o sustento de todo tipo de dominação autoritária ou totalitária.

O segundo debate foi mediado pela militante Andressa Gregório, integrante do movimento Levante Popular da Juventude, formada também em serviço social e que atua na assistência técnica e extensão rural dos assentamentos estaduais do Ceará. Na sua fala foram enfatizadas as problemáticas que o meio rural enfrenta e como isso atinge as mulheres.

A falta de representatividade das mulheres no Congresso Nacional é uma das causas da dificuldade de construir políticas públicas eficazes para esse grupo, com relação às mulheres da zona rural a questão se torna ainda mais difícil. Nesse sentindo, vale lembrar que apesar da plena participação das mulheres no sustento da agricultura familiar, estas tiveram um reconhecimento tardio do seu trabalho perante a legislação. Além disso, a questão do fechamento das escolas do campo, a precária manutenção e a falta de estrutura das que continuam abertas está intrinsecamente ligada à sobrecarga de trabalho concentrado nas mulheres, pois ainda hoje a tarefa de cuidar dos filhos é exclusiva da mãe, bem como os serviços domésticos.

O terceiro tema debatido foi mediado pelo ativista Pablo Soares que é integrante do Queerdel - Transgressão e Memória de Gêneros e Sexualidades da Região do Cariri. Inicialmente o facilitador leu um cordel de sua autoria, no qual foi retratada sua própria história de vida e sua dificuldade de se tornar homem *gay* visível para sua família e para sociedade.

No cotidiano da universidade e nos demais ambientes de educação, os espaços de debate e reflexão sobre as temáticas de diversidade de gênero e de orientação sexual são inviabilizadas. Isso reflete diretamente no elevado índice de evasão escolar das pessoas LGBTT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais) e do grande número

de homicídios violentos baseados em homotransfobia no Brasil. Sendo assim, faz-se fundamental mostrar à sociedade a realidade das pessoas que são marginalizadas e mortas pelo simples fato de ser, agir ou gostar do que querem, pois todos os direitos fundamentais aderentes a pessoa humana, principalmente de dignidade, liberdade e igualdade, são restringidos a comunidade LGBTT.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A realização da mística de abertura deixou evidente e de forma didática como naquele espaço havia pessoas que usufruíam de privilégios enquanto outras sofriam opressão. Após o encerramento da mística foi debatido sobre o seu significado naquela circunstância, onde o objetivo era refletir sobre as relações entre oprimidas/oprimidos e opressoras/opressores.

A partir dos debates sobre gênero, várias pessoas, em especial as mulheres, sendo que era um espaço misto composto por diferentes pessoas de diferentes faixas etárias, começaram a compartilhar suas vivências, as opressões vividas dentro da família e do próprio assentamento, a sobrecarga dos serviços domésticos, as limitações para o estudo e para decidir sobre seus objetivos de vida. Observou-se que o espaço construído possibilitou, de fato, a realização de um debate democrático entre as pessoas presentes, proporcionando a estas se empoderarem e se apropriarem dos assuntos que lhes são próprios, tendo competência para modificar a posição subordinada das mulheres através da militância em gênero.

No momento das discussões sobre identidade de gênero e diversidade sexual, a mãe de uma mulher transexual do assentamento indagou se as relações homoafetivas eram normais, se sempre existiram ou era fruto de modismo. O facilitador desse espaço aludiu para o fato de que estas relações sempre existiram no decorrer da história humana, entretanto, em decorrência da sobreposição da heteronormatividade, modelo de relação dominante, relegou aos homoafetivos à marginalidade. Diante da explanação, a comunidade indicava concordar com a defesa dos direitos das pessoas LGBTTs, havendo um debate profícuo a respeito da dignidade da pessoa humana.

Muitos questionamentos pautados na religião também foram colocados, principalmente entre os homens mais velhos presentes. Falaram da importância de

procurar a compreensão sobre as relações humanas na Bíblia, vista por eles como um instrumento de libertação que prega o amor, a igualdade e a salvação. No entanto, durante o debate os discursos apresentavam um consenso que se construiu sob a ideia de que todas as pessoas devem ser tratadas com respeito e igualdade, independente de sua orientação sexual, classe social, raça, cor, etnia ou religião.

Ao final da roda de conversa, a mãe da jovem transexual desabafou que as mesmas pessoas que durante o debate pregavam a necessidade de respeito sob qualquer circunstância, direcionavam comentários preconceituosos para a sua filha, deixando evidente que ainda havia uma distância grande a ser percorrida entre a fala e a prática. Além disso, foi relatado que a jovem transexual, no dia da oficina em questão, foi agredida por desconhecidos, indicando assim a possibilidade de haver uma repressão velada entre os assentados.

Durante a apresentação das convidadas sobre os temas houve muita identificação por parte das assentadas presentes, as quais diversas vezes faziam relatos de experiências de fatos que elas vivenciaram na prática sobre as questões que as convidadas estavam discursando em teoria. A grande participação da comunidade fez com que a atividade se estendesse por muito tempo, ultrapassando o horário previsto para terminar.

A discussão foi concluída sob a análise da necessidade de levar novamente o debate das temáticas de diversidade sexual e de gênero, haja vista que este assunto fora prejudicado em sua integralidade e gerou muitas dúvidas que, por falta de tempo, não possibilitou um maior aprofundamento da temática e suas intersecções com a comunidade.

No momento de avaliação, a juventude destacou a importância dos debates gerados por aquele momento, pois reconheceram a proximidade entre o que foi discutido e a realidade deles e delas. As jovens que participam do projeto retomaram uma situação recorrente no assentamento, elas denunciaram que não possuem os mesmos direitos que os meninos sobre o campinho de futebol. Houve também o relato de um dos membros do projeto sobre o preconceito que sofria por partes dos outros jovens, que o proferiam xingamentos homofóbicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da importância e pluralidade de temas, seguindo o desenrolar do espaço que foi aludido, aufere-se que apesar das alternâncias na eficiência em debater com os assentados sobre a temática de gênero e sexualidade, alguns indivíduos se reconheceram enquanto sujeitos oprimidos, haja vista a participação efetiva das mulheres que compartilharam, durante todo o debate, suas vivências e sentimentos. Embora houvesse reprodução de discursos machistas e que defendiam a heteronormatividade, essas mulheres conseguiram se posicionar e rebatiam os comentários defendendo suas opiniões.

Dessa forma, analisa-se que a atividade desenvolvida possuiu um saldo positivo, pois houve alteração da situação problema: passou do silenciamento das oprimidas/oprimidos para o empoderamento destas/destes, de forma que se apropriaram dos assuntos e passaram a fazer de diversos espaços um momento de reflexão e análise crítica das coisas. Tal afirmação constata-se pelo fato da multiplicação dos/das jovens do 10 de Abril com os outros assentamentos ser planejada, articulada e executada de forma que contemple na teoria e na prática problematizações acerca dos papeis impostos ao homem e a mulher na sociedade, ampliando a visão dessas pessoas para a percepção de uma forma alternativa de viver coletivamente em plena igualdade nas suas mais variadas relações.

Em contraponto, não houve identificação e autoafirmação dos opressores e opressoras como tais, avaliando-se a necessidade de continuar debatendo esses temas para uma efetiva mudança por parte destes/destas. Vale destacar que a consciência crítica e o sentimento de mudança social foi estabelecido e as pessoas, antes marginalizadas, se tornaram visíveis, cobram por mudanças e lutam diariamente contra as opressões. Foi reconhecido o papel e a percepção de cada pessoa enquanto coprodutor do contexto social, no qual suas ações têm o poder de transformar de forma positiva o convívio com os indivíduos em sua diversidade, sempre observados os valores que viabilizam a igualdade de Direitos e bem estar da comunidade.

REFERÊNCIAS

AFONSO, M. L.; ABADE, F. L. *Para reinventar as rodas: rodas de conversa em direitos humanos.* Belo Horizonte: Recimam, 2008.

BORTOLLINI, Alexandre. *Diversidade Sexual na Escola*. Rio de Janeiro: Pró- Reitoria de Extensão, 2008.

CALDART, Roseli Salette. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. 3ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CARVALHO, GOIS, SOARES. *A Mística: Um Saber Pedagógico Desenvolvido no Campo do Estágio em Assentamentos*. V Colóquio de Internacional "Educação e Contemporaneidade", 2011.

COSTA, Ana Alice. *Gênero Poder e Empoderamento das Mulheres.* Disponível em <https://pactoglobalcreapr.files.wordpress.com/2012/02/5-empoderamento-ana-alice.pdf>, acesso em 06 de junho de 2016.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?*. Editora Paz e Terra, 2014.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 23 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

HEREDIA, B.M.A.; CINTRÃO,R.P. *Gênero e acesso a políticas públicas no meio rural brasileiro*, Revista Nera– ano9, n.8, ano janeiro/junho de 2006-ISSN 1806-6755.

JAUMONT, Jonathan; VERSIANI, Renata. *A Pesquisa Militante na América Latina: trajetória, caminhos e possibilidades.* Revista DIREITO & PRÁXIS. Rio de Janeiro, Vol. 07, N.13, 2016 p. 414---464**.** Scott Varella. DOI: 10.12957/dep.2016.21833|ISSN: 2179---8966

RIBEIRO, Marlene. *MOVIMENTO CAMPONÊS, TRABALHO E EDUCAÇÃO. Liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana.* 1 ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2010.

SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. *A busca do tema gerador na práxis da educação popular*. Curitiba: Editora Gráfica Popular CEFURIA, 2005.

WOORTMAN, E.; HEREDIA, B.; MENASHE, R (Org.). *Coletânia sobre estudos rurais e gênero*. Brasília: MDA, IICA, 2006.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

DEBATENDO GÊNERO E RAÇA NO ENSINO DE HISTÓRIA

Maria Imaculada Silva de Almeida[93]

RESUMO

Historicamente, no Brasil, as mulheres negras foram marginalizadas. As relações aqui traçadas se amparavam nas opressões de gênero e raça. Mesmo que biologicamente não existam raças, há conflitos sociais entre grupos firmados numa prática social, resultando no racismo. O racismo é estrutural, porque atravessa todas as esferas da sociedade, excluindo a população negra da efetivação de atividades básicas como acesso à escola de qualidade, moradia e saúde. As negras, na condição também de mulheres em que existem atribuições sociais ligadas aos sexos que culmina na opressão de gênero, sofrem duplamente. Essa opressão faz com que esse grupo esteja à margem da sociedade. Encontra-se em condições totalmente indevidas como trabalhos insalubres, sendo sexualizadas e exploradas. Ainda que essas opressões não tenham surgidas no capitalismo, este sistema se apropria dessas com finalidade lucrativa. Sendo necessária a luta contra as opressões e a exploração. O Ensino de História, ao estudar as relações humanas no decorrer dos tempos, se mostra como ferramenta para combater essas opressões. A ideia dessa pesquisa é compreender a importância da escola trabalhar essas temáticas e a defesa da formação inicial e continuada dos professores e professoras de História relacionada ao combate às opressões. É uma pesquisa que se encontra em fase inicial. A metodologia é de base qualitativa, sendo este artigo resultado parcial; a exploração da bibliografia.

PALAVRAS-CHAVE: RAÇA. RACISMO. GÊNERO.

[93] Graduanda em História pela Universidade Regional do Cariri – URCA; Crato – Ceará, Brasil. E-mail: maria.i.s.almeida@hotmail.com

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

INTRODUÇÃO

O processo histórico brasileiro se apoiou no racismo e patriarcado. Sendo racismo uma estrutura que certifica socialmente a divisão de raças e o patriarcado secundariza a mulher, dando todo o poder ao homem cisgênero.

Por conta disso, há a marginalização e invisibilidade das mulheres negras nos múltiplos ambientes, não havendo a efetivação dos direitos básicos. Os dados apresentam isso: 59,4% das violências domésticas são sofridas pelas mulheres negras, assim apontam os Dados da Central de Atendimento à Mulher – Ligue 180, referente ao ano de 2013; o Dossiê Mulher 2015 do Instituto de Segurança Pública do Rio de Janeiro indica que 56,8% dos estupros ocorridos em 2014, no estado do Rio de Janeiro, as vítimas eram mulheres negras.

Visualizando essas informações, se torna essencial que existam políticas públicas com a finalidade de cessarem essas violências que resultam de uma história marcada pela exclusão das mulheres negras de todos os espaços; sendo estes educacionais, político, público, privado, econômico e social. A educação pode se apresentar como possibilidade de trabalhar no sentido de validar outros tipos de práticas através do debate acerca das temáticas de gênero e raça, na direção de auxiliar no combate ao racismo e machismo.

Este artigo se propõe a discutir gênero e raça no Ensino de História apontando que esta disciplina, sendo característica desta estudar as relações humanas no decorrer do tempo, pode ser uma ferramenta de discussão das temáticas citadas, com o objetivo de traçar outros tipos relações que não sejam baseadas em opressões. Nesse primeiro resultado, a metodologia se ampara na bibliografia. A pesquisa se encontra em fase inicial apresentando reflexões parciais a partir do que já foi obtido.

ENSINO DE HISTÓRIA E A DISCUSSÃO ACERCA DE GÊNERO E RAÇA

A demarcação histórica brasileira se baseou em pressupostos que validavam práticas que marginalizavam as mulheres negras. Colocando-as em situações de totais precariedades. Há indícios que as primeiras pessoas africanas trazidas para o Brasil foi em 1538, para a Bahia. Entre 1701 a 1810 foram trazidos da África 1.891.400 para

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

serem escravizados. Os africanos e africanas sendo trazidas compulsoriamente tiveram suas culturas exterminadas. O processo de apagamento dos colonos europeus sobre pessoas africanas e afro-brasileiras foi demasiadamente doloroso.

Há menos de dois séculos ocorreu a abolição da escravização, somente 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 que torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Africana. A resistência do povo negro desde que foram escravizados até os dias de hoje foi assídua e se sucedeu de diversas formas, resultado nos direitos alcançados.

Configurou-se um país que a base é a marginalização. A escravização do povo negro foi uma total aniquilação. O cativeiro ocorreu através, no primeiro momento, de convicções que ligavam a pessoa negra e nativa à falta de alma e, no século XIX, criaram-se as teorias raciais determinando que a raça negra era débil. Vanderlei Sebastião de Souza discute acerca das teorias raciais:

> A partir da metade do século XIX, muitos cientistas, viajantes e intelectuais estrangeiros, apoaidos nas teorias científicas e nos (pre)conceitos raciais, haviam pronunciado diversos veredictos extremamente desfavoráveis ao futuro do Brasil. Escritores como Arthur de Gobineau, Louis Couty e Louis Agassis – que estiveram no Brasil durante a década de 1860 –, além do inglês Thomas Buckle, consideravam o Brasil como um "território vazio" e "pernicioso à saúde", enquanto os brasileiros eram vistos como "seres assustadoramente feios" e "degenerados". Para esses viajantes, uma conjunção de fatores climáticos e raciais, sobretudo a "larga miscigenação", era mobilizada para explicar a suposta inferioridade do homem brasileiro e a impossibilidade de o Brasil acessar os valores do "mundo civilizado". (2008, p. 147)

O Brasil apresenta uma historicidade que se firma na propagação de ideias e práticas racistas e machistas, resultando que nos dias atuais o grupo que se encontra com maior vulnerabilidade são as mulheres negras. Enxerga-se esta afirmativa a partir dos dados em que 62,2% das vítimas dos homicídios são mulheres pretas apresentando 19,3% e pardas com 42,9% como diz o Dossiê Mulher 2015 do Instituto de Segurança Pública do Rio de Janeiro. Outra informação é que esse mesmo grupo é vítima em 58,86% das violências domésticas conforme aponta o Balanço do Ligue 180 – Central

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

de Atendimento à Mulher/2015. O SIM/Ministério da Saúde/2015 indica que 53,6% das vítimas de mortalidade materna são de mulheres negras.

Partindo dos elementos acima, se torna possível perceber que grande parte das mulheres negras não está vivendo e, quando está, se encontra num contexto de completa fragilidade. Por esse motivo, é fundamental que existam medidas para solucionar esse quadro. Existe uma dívida com a população negra. A reparação histórica se dá a partir de ações que venham a corrigir um erro de séculos dos maus tratos, violências, exclusão e apagamento da identidade do povo negro. Do modo que expõe Nilma Lino Gomes, a identidade negra nessa pesquisa segue o seguinte conceito:

> A identidade negra é entendida, no contexto deste trabalho, como um processo construído historicamente em uma sociedade que padece de um racismo ambíguo e do mito da democracia racial. Como qualquer processo identitário, ela se constrói no contato com o outro, no contraste com o outro, na negociação, na troca, no conflito e no diálogo. (GOMES, p. 2-3)

A identidade não se constrói num vácuo, existe na relação do eu com o outro. No Brasil, a começar pela discriminação racial o indivíduo se reconhece como negro. Porquanto é o racismo quem identifica as pessoas negras. Sendo a cor um fator essencial para demarcação da segregação. Mesmo que a cor não seja definidor de raças, com base no modo que foram construídas a identidade dos povos negros brasileiros torna-se primordial. Deste modo, raça nessa pesquisa adquire o conceito conforme Ana Cláudia Lemos Pacheco (2013) assinala:

> Meu objetivo, neste capítulo, detém-se, apenas, em discutir alguns estudos que forneçam pistas para algumas hipóteses desta pesquisa: Parto do princípio que a "raça", enquanto um campo discursivo teve e tem um papel importante no imaginário acadêmico e social. O imaginário social, ainda que recriado, traz consigo uma marca das ideologias fortemente promulgadas no início do século XX, como as teorias de embranquecimento racial, e, nos anos 1930, a tese da democracia racial freyreana. (p. 50-51)

Os dados vêm mostrar que a raça e o gênero são significativos no que se refere ao apagamento desse grupo. Ocorre que 65,9% das denúncias de violência obstétrica,

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

segundo os Cadernos de Saúde Pública 30/2014/Fiocruz, são de mulheres negras. O Diagnóstico dos Homicídios no Brasil (Ministério da Justiça) diz que 68,8% das mortes por agressão são de negras. Desta forma, como indica a Taxa de Homicídios por Agressão, 3,2 as vítimas são mulheres brancas e 7,2% são negras, ou seja, acima do dobro de mulheres brancas. Em relação aos estupros, 56,8% dos registros do Estado do Rio de Janeiro em 2014 Dossiê Mulher RJ (ISP/2015) mostram que são de mulheres negras.

Todos os indicativos mostram que as mulheres negras são as principais vítimas nessas violências. Isto acontece por conta que historicamente houve um assassinato em extensão da população negra no país, especialmente as mulheres negras. Sendo evidenciada essa situação é obrigatório que se estabeleça formas de combater essas atrocidades.

A educação por longo período se fez como meio de certificação do racismo. Decorrente disto é que no Censo Demográfico de 2010 demonstra a predominância da falta da população negra no acesso à educação indicando que no ensino superior a faixa etária de 15 a 24 anos dos estudantes 31,1% é branco, 12,8% pretos e 13,4% pardos. Nesse mesmo censo destaca que no mercado de trabalho as pessoas brancas ganham mais salários do que as negras. Joselina da Silva no artigo intitulado *Doutoras professoras negras: o que nos dizem os indicadores oficiais* (2010) afirma que:

> Numa análise mais longitudinal dos níveis de escolaridade da população no País, entre 1907 e 1965 houve um considerável aumento. Por outro lado, quando se comparam negros e brancos, a diminuição da distância de formação educacional – para o nível Fundamental – decresceu em cerca de nove pontos percentuais. Ao passo que, no Ensino Médio, o fosso entre os dois grupos ampliou-se em oito pontos percentuais, mesmo diante da entrada três vezes maior do número de negros ao longo dos anos noventa. Nesse sentido, podemos aduzir que o quadro de marginalização econômica a que tem sido exposta a população negra no Brasil se dissocia dos aspectos puramente sociais e se alia a um importante referencial de discriminação pautado na raça, presente na sociedade e refletido notadamente nas esferas do trabalho e educação. (p. 22)

De forma excludente, a educação cumpriu o papel de legitimação da opressão. A disciplina de História, especificamente, surge na intenção de contar os feitos dos homens lusos e de validar o racismo. Essa disciplina foi criada no século XIX, na

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

Escola Pedro II sendo sediada no Rio de Janeiro, pelo IHGB (Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro). Durante longo período o instituto corrobora com a historiografia que sustenta a superioridade da raça branca e a suavidade da escravização do povo negro no Brasil. Katia Maria Abud traz uma investigação acerca do IHGB:

> A criação do Colégio Pedro II, a primeira escola secundária do Brasil, introduziu a História como disciplina escolar. Paralelamente, a História acadêmica se iniciava, com a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. As duas instituições, criadas durante a regência de Pedro de Araújo Lima, iniciaram suas atividades no mesmo ano de 1838, incumbidas que estavam de colaborar para a consolidação do Estado Nacional Brasileiro e para o estabelecimento de uma identidade para o país. E, se o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro cuidava de estabelecer paradigmas para a construção da História Brasileira, o colégio tratava de transformá-los em programas de ensino. (p.2)

Assim, a disciplina foi se modulando apresentando apenas uma história e contribuindo com as ideias e práticas racistas. Isso ocorria porque quem estava pensando o IHGB era um grupo de intelectuais que não tinham quaisquer ligações com as camadas da população que era excluída. E Katia Maria Abud continua:

> Os programas do Pedro II, que até 1931, foi a escola modelo brasileira, criaram uma tradição curricular que se mantém até hoje na maior parte das escolas brasileiras, de caráter público ou privado: a de se estabelecerem programas e planejamentos curriculares, nos quais até hoje, a chamada História Geral organizada de forma cronológica, ocupa espaço predominante. Introduziram também a discussão de um determinado conceito nacional, que nada permeia, apesar das transformações; os textos da História ensinada. (p. 4)

Até os dias atuais, o Ensino de História apresenta características eurocêntricas O estudo ainda está voltado para uma cronologia que privilegia a história da Europa ocorrendo o apagamento da África e a memória dos afro-brasileiros e afro-brasileiras. Em *Ensino de História e as relações raciais: Materiais didáticos e formações discursivas* (2015) Paulo Antonio Barbosa Ferreira contribui com a seguinte afirmação:

> Especificamente no caso do ensino de história, a disciplina vem sendo questionada em seus sentidos e objetivos há bastante tempo, porém a lei 10.639 e todas as demandas históricas que estão por trás dela

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

> trouxeram complexos desafios para todos aqueles que se propõem à compreende-lo. Como desenvolver uma compreensão à respeito da história da África se a estrutura lógica da cronologia aplicada ao ensino (Idade antiga, média, moderna e contemporânea) é constituída em uma perspectiva "eurocentrada"? Como introduzir a história do negro no Brasil enquanto seres ativos se muitas vezes é atravessado de um "economissismo", através do qual o negro é "objetificado" ou subalternizado? (p. 2)

Tendo as indagações da citação acima como base é preciso perceber a necessidade de outra forma de efetuação do Ensino de História. Importante que se repense outra formatação da discussão historiográfica com a finalidade de incluir as temáticas que desenham a história da população brasileira.

Quando surge a educação formal no país foi negado esse espaço para todas as mulheres negras. Após a inserção das mulheres brancas na educação, a mulher negra ainda estava em situação de escravização. Consequência desse formato que foi moldado o Brasil os dados do *Ministério do Desenvolvimento Social sobre o Cadastro Único e o Bolsa Família* vêm mostrar, na última pesquisa feita em 2011, que 69,5% dos cadastros no Cadastro Único – Cadastro Único é uma política do estado voltada para as famílias de baixa renda – são de pessoas negras. Nesse mesmo relatório, mostra que 50% dos que recebem o benefício têm menos de 24 (vinte e quatro) anos e 60% apresentam o ensino fundamental incompleto. Outro fator indicado, 90,3% dessas famílias cadastradas no Cadastro Único são chefiadas por mulheres e 9,7% por homens. Conforme os dados são perceptíveis que as mulheres negras, sendo maioria no Cadastro Único e chefiando a família, não apresentam grau de escolaridade completo, quando possuem algum grau de escolaridade.

Historicamente, o ensino formal se expressou como disseminador de princípios excludentes, legitimando o racismo. Angela Davis coloca que:

> O poder místico do racismo frequentemente emana da sua irracionalidade, da lógica de pernas para o ar. De acordo com a ideologia dominante o povo negro era alegadamente incapaz de avanços intelectuais. Afinal de contas, tinham sido um bem móvel naturalmente inferior comparado com os epitomes (todas as coisas dos) brancos da espécie humana. Mas se eles fossem realmente biologicamente inferiores, eles não teriam manifestado nem o desejo, nem a capacidade de adquirir conhecimento. Aliás, nenhuma proibição de adquirir conhecimento teria sido necessária. Na

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

> realidade, e obviamente, que o povo negro sempre demonstrou uma impaciência furiosa no respeito pela aquisição de educação. (2013, p. 77)

Importante que se crie formas de combater as violências sofridas pelas mulheres negras que são firmadas em uma estrutura racista e patriarcal. A educação pode ser uma ferramenta para colaborar no sentido de corrigir.

Por isto, se torna integralmente inexorável que a escola seja um espaço de contrariar essas relações alicerçadas nas opressões. O conhecimento formal no Brasil foi dispositivo para legitimar a restrição das mulheres negras nesses espaços. A disciplina histórica se articulou da maneira que autenticou um estudo engessado.

Não obstante, apoiado nos estudos das relações humanas no decorrer do tempo, o Ensino de História pode ser um equipamento utilizado na finalidade de contrariar o que está posto. E dentro desta disciplina se trabalhar, com base nos conteúdos, as relações de gênero e raça, sinalizando a viabilidade de se possuir outro formato de vínculos na sociedade, em que não mais se autentique o racismo e patriarcado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que as mulheres negras são maioria nos números que mostram as diversas violências. Assim, deduz-se que a marginalização das mulheres negras é em variados âmbitos. Os dados apresentados neste trabalho expressam que é no campo doméstico/privado, no local de trabalho, no sistema de saúde e no espaço público, ou seja, em todas as esferas da vida social-econômica-política-educacional.

A educação formal e a disciplina de História se elaboraram para promover as ideias de quem, historicamente, esteve no poder. Essa formulação findou segregando a sociedade. Assim, se alicerçou numa concepção de mundo na qual o que é referência é o homem cisgênero branco. O objetivo deste trabalho foi também tornar inválido esse pensamento que tem o propósito de exclusão. Tentou-se mostrar que a educação se constituiu eliminatória.

Debateu-se, aqui, acerca da historicidade da mulher negra no Brasil e as violações que essas sofrem. Esta pesquisa ainda está em andamento. Por enquanto, o

que se tem para apresentar são essas reflexões que trazem as necessidades dos debates acerca de gênero e raça para dentro da disciplina histórica.

REFERÊNCIAS

ABUD, Katia Maria. *A história nossa de cada dia: Saber escolar e saber acadêmico na sala de aula.* Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:LOOp9jgFjA4J:ojs.fe.unicamp.br/index.php/FEH/article/download/5390/4301+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em 05 de setembro de 2017.

Agência Patricia Galvão, *Violência e Racismo.* Disponível em: <http://www.agenciapatriciagalvao.org.br/dossie/violencias/violencia-e-racismo/>. Acesso em 23 de agosto de 2017.

BRITO, A. E. C. d. B.; GOMES, E. M.. *O entre lugar: trajetória de vida e memória do processo de formação profissional de mulheres negras.* Revista Feminismos, Vol. 3, N. 2 e 3 – Dez. 2015.

DAVIS, Angela. *Mulher, raça e classe.* Tradução Livre. Plataforma Gueto: 2013.

FERREIRA, P. A. B.. Ensino de História e as relações raciais: Materiais didáticos e formações discursivas. 37° Reunião Nacional da ANPED – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.

FUNES, Eurípedes Antônio. *Negros no Ceará.* P 103 – 132.

GOMES, N. L.. *Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra.* Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:f1ITDm0N_BsJ:www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Corpo-e-cabelo-como-s%25C3%25ADmbolos-da-identidade-negra.pdf+&cd=4&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em 28 de agosto de 2017.

OLIVEIRA, Dennis. *Opressão racial e de gênero definem perfil da população excluída*. Disponível em: <https://www.revistaforum.com.br/quilombo/2014/07/03/racial-de-genero-populacao-excluida/>. Acesso em 19 de agosto de 2017.

PACHECO, Ana Cláudia Lemos. *Mulher Negra: Afetividade e Solidão.* 1° ed. Salvador: EDUFBA, 2013.

Portal Brasil, *Censo de 2010 mostra as características da população brasileira.* Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/07/censo-2010-mostra-as-diferencas-entre-caracteristicas-gerais-da-populacao-brasileira>. Acesso em 01 de setembro de 2017.

SILVA, J. d.. *Doutoras professoras negras: o que nos dizem os indicadores sociais.* Perspectiva, Florianópolis, v. 28, n. 1, 19-36, jan./jun. 2010.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

SOUZA, V. S. d.. *Por uma nação eugênica: higiene, raça e identidade nacional no movimento eugênico brasileiro dos anos 1910 e 1920.* Revista Brasileira de História da Ciência, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 146-166, jul./dez. 2008.

VIII Artefatos da Cultura Negra
25 a 30 de setembro de 2017
ISSN 2448 – 0495
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo
Universidade Regional do Cariri
Universidade Federal do Cariri
Universidade Federal do Ceará
Instituto Federal do Ceará - IFCE

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

EVASÃO ESCOLAR: DESIGUALDADE SOCIAL E ADOLESCÊNCIA

Mônica Sales Barbosa [94]
Amanda Antero Batista da Silva [95]
Bryan Silva Andrade [96]

RESUMO

A educação básica no Brasil é assegurada pela Ementa Constitucional nº59/09, e oferece informações gerais acerca do mundo que vivemos, assim como valores éticos e morais da sociedade civil, circunscrevendo-se assim, como espaço relevante na vida dos indivíduos e para a sociedade. A educação não se restringe apenas a escola, mas esta, é um lugar pertinente quando falado sobre o tema. Uma das grandes preocupações no meio escolar é a evasão escolar. Diversos aspectos envolvem a permanência ou não do indivíduo no meio escolar, como por exemplo: motivação, classe social, família, e outros. Diante disso, o presente trabalho objetiva levantar quais as principais razões da evasão escolar na adolescência e como os fatores de vulnerabilidade social influenciam nisso. A pesquisa possui cunho bibliográfico, e amparou artigos que aludiram questões acerca da educação brasileira, evasão, e perfil do abandono educacional. Os artigos foram pesquisados nas bases de dados Scielo, Pepsic, e também, em revistas eletrônicas. As pesquisas apontam que a maior incidência de evasão é entre alunos de 15 e 17 anos, negros e negras, e em situação de pobreza. As desigualdades sociais, sucessivas reprovações, gravidez precoce, trabalho e vulnerabilidade familiar são alguns exemplos que inferem no afastamento dos jovens no meio escolar. Associada a estas questões, as pesquisas também apontam que cerca de 40% dos jovens, abandonam a escola por falta de interesse, pois não há atratividade que os mantenha a querer estudar. Diante disso, compreender os fatores da evasão escolar é fundamental para sua minimização, pois, mediante a educação, as barreiras da desigualdade social podem ser diminuídas e superadas. Para isso, é uma responsabilidade de caráter político e social, e necessita da participação governamental e da sociedade civil para equiparação e manutenção desse meio.

PALAVRAS-CHAVES: EVASÃO ESCOLAR; ADOLESCÊNCIA; VULNERABILIDADE.

[94] Graduanda em Psicologia, cursando o oitavo semestre, UNILEÃO, monicanj123@gmail.com, Ceará, Brasil.
[95] Graduanda em Psicologia, cursando o oitavo semestre, pesquisadora do NECA-GE, UNILEÃO, amandaanterobs@gmail.com, Ceará, Brasil.
[96] Mestrando pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), bryanpsicologia@gmail.com, Alagoas, Brasil.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

INTRODUÇÃO

Atualmente uma das preocupações com a temática de evasão escolar está calcada na interrupção da qualificação de pessoas para o mercado de trabalho, e por isso, a diminuição de oferta trabalhistas para estas. O conceito *evasão* adotado pelo Ministério da Educação (MEC) diz respeito "a saída definitiva do aluno, do curso de origem, sem a sua conclusão (BRASIL/ MEC, 1997, p. 19)", e implica-se de modo direto e indireto com diversos fatores que estão imbricados na educação e na organização social.

A educação básica no Brasil é assegurada pela Ementa constitucional nº59/09, e oferece informações gerais acerca do mundo que vivemos, assim como valores éticos e morais da sociedade civil, circunscrevendo-se assim, como espaço relevante na vida dos indivíduos e para a sociedade. Porém, de acordo com Silva (2016), apenas 30% dos jovens completam o ensino médio. Diversos fatores estão imbricados na continuação ou não do indivíduo na escola e segundo o mesmo autor, devem ser investigados em seus mais amplos aspectos.

Fernandes, Souza e Oliveira (2015) afirmam que o problema da evasão de alunos está relacionado a condição de pobreza e vulnerabilidade das famílias que são invisibilizadas politicamente, e que optam por atividades que mantenham sua sobrevivência, não importando diretamente, a via de conseguir seu sustento.

Diante disso, o presente trabalho objetiva levantar quais as principais razões da evasão escolar na adolescência e como os fatores de vulnerabilidade social influenciam nesse processo, utilizou-se o caráter bibliográfico de pesquisa, no qual pautou-se em artigos que aludiram questões acerca da educação brasileira, evasão, e perfil do abandono educacional. Utilizou-se como meio de pesquisa as bases de dados Scielo, Pepsic, e também, em revistas eletrônicas que proporcionaram maior aprofundamento do tema, elencando também o estado da arte.

O HISTÓRICO DA EVASÃO ESCOLAR NO BRASIL

A temática de alfabetização vem sendo tratada na história a partir da observação entre as relações de interesses econômicos e sociais dos grupos que têm dominado o poder (HADDAD; FRANCO; SILVA, 2011).

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

Em 1930, com a instauração do processo de industrialização no país, foi iniciado um período que demandou políticas educacionais que assegurassem uma qualidade de ensino voltado à produção. Uma nova forma de pedagogia foi pensada e buscava viabilizar a realização de padrões exigidos pelo trabalho industrial. Em meio a esse fazer pedagógico, crianças que não acompanhavam o ritmo dos outros alunos eram designadas como anormais, e atribuído a esse processo, estavam as explicações orgânicas e biológicas. É também, quando os testes de QI começaram a ser utilizados pela psicologia, o que fortaleceu a ideia de um aporte de conhecimento não só baseados na biologia, mas no conhecimento que a criança conseguiu adquirir com o seu meio (HADDAD; FRANCO; SILVA, 2011).

Posteriormente, segundo Patto (1996), a criança que fracassava na escola e que era taxada como " anormal" passou a ser designada de "criança problema" por volta da década de 60, onde a busca desse problema passou da esfera apenas biológica para a esfera familiar, que se caracterizava como as crianças provenientes da classe trabalhadora. A explicação, era que as crianças viviam em ambientes familiares que não favoreciam um saudável desenvolvimento psíquico, por conta da condição socioeconômica, e que por isso, estas corriam o risco de desenvolver distúrbios ou deficiência das habilidades psíquicas.

Saviani (2008), aponta que foi em 1970, que se propôs examinar o papel da escola na dificuldade de aprendizagem, compreendendo também que as relações sociais e institucionais estavam implicadas no processo de educação. Desse modo, teóricos como Bourdieu e Passeron, compreendem que a educação está longe de ser um fator de superação da marginalização, mas que constitui um elemento que a reforça por estar implicado nela, relações desiguais a serviço da produção capitalista.

Haddad, Franco e Silva (p.07,2011) reflete que é relevante compreender, na medida em que se entende, " ao analisar o problema da evasão e fracasso escolar não se trata de achar culpados, ora no aluno, família ou professor, mas analisar as condições concretas de trabalho na escola, as políticas educacionais, como também o contexto social ". De acordo com o autor aludido anteriormente, é em 1985, com o fim do regime militar, que educadores mobilizaram-se em defesa da universalização das escolas públicas e voltaram debates acerca da permanência dos alunos nas escolas,

compreendendo que o assunto de evasão, diversos fatores estão ligados e devem ser compreendidos.

A educação como um direito social de todos e dever do Estado como estabelecida na Constituição de 88, proporcionou dessa época em diante a tomada de ações para garantir esse direito à população (BRASIL, 1988). Em contraponto, muitos obstáculos se fazem presentes para a efetivação das políticas nessa área no sentido que fatores intrínsecos e extrínsecos corroboram para o acesso à educação.

Atualmente, a Educação é promovida através de estratégias, leis e planos de implementação que são articulados no âmbito nacional, estadual e municipal; em conjunto, essas instâncias agem de forma a assegurar o planejamento e desenvolvimento educacional no Brasil. Nos últimos dez anos, muitos avanços foram conquistados em Educação, como a Ementa Constitucional 59/2009 que confirma o direito à educação em todos os níveis, desde o básico ao superior, tendo como principal intuito a universalização do direito, à primeira categoria (BRASIL, 2014).

A educação básica nessa perspectiva, com destaque no Ensino Fundamental, representa a multiplicidade social e principalmente cultural de brasileiros. Tal fato reflete paralelamente a diversidade econômica, social e cultural entre os alunos. Dessa maneira, é cabível à escola em termos de prática pedagógica saber da realidade em que estes vivem (BRASIL, 2013).

Nesse aspecto, a Lei 9.394/96 estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que a educação básica corresponde à educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, onde se constitui como direito subjetivo. Recorrendo-se ainda o reconhecimento da educação como inúmeros processos de formação se desenvolvem na família, no espaço social, no campo do trabalho, nas instituições que competem ensino, entre outros âmbitos, a LDB orienta o sistema educacional pautando-se na garantia do direito a todos, com significativas mudanças no âmbito da educação básica (BRASIL, 1996).

Fornari (2010) apresenta que um dos determinantes para o processo de evasão escolar é a família situada em condições de vida, apoio educacional, inserir os sujeitos em atividades laborais por questão de necessidades. Nesse sentido, elenca a partir de uma leitura materialista histórico-dialética que os âmbitos culturais, sociais e

econômicos dispõem para o aluno possibilidades de desenvolvimento escolar/intelectual.

Nesse sentido, à igualdade ao direito à educação se coloca como disparate para refletir sobre os processos que ocorrem paralelo a este, o de exclusão escolar que se denota na população com baixo recurso econômico, situação de domicílio, na população negra, indígena e quilombola no quesito de vulnerabilidades sociais vivenciadas por essas categorias.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

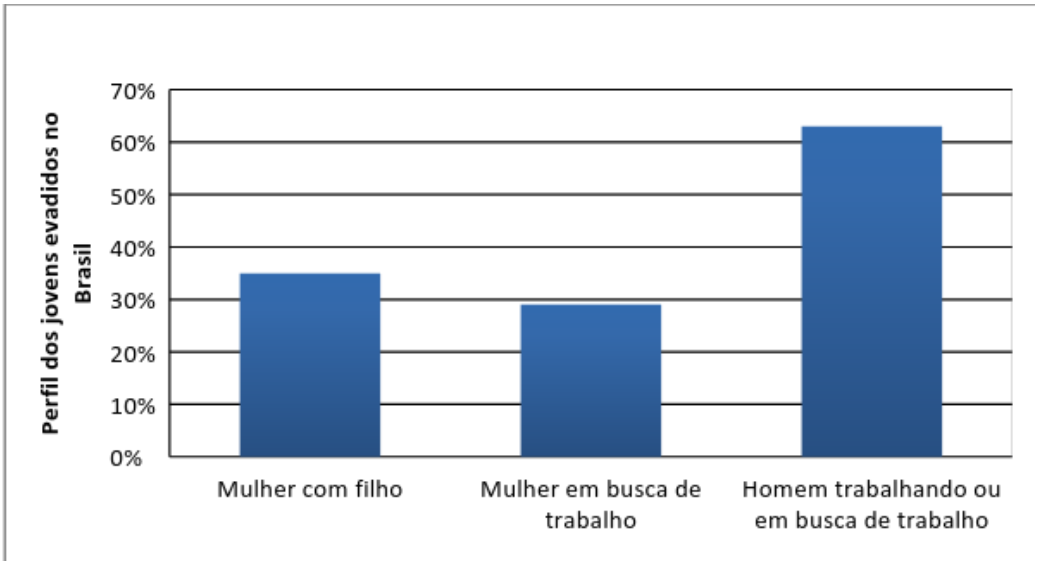
No contexto brasileiro cerca de 40% da população abaixo dos 18 anos de idade não frequentam regularmente a escola e não possuem ensino fundamental (INEP, 2013). Também, apenas 21% de pessoas que terminam o ensino fundamental, adentram no ensino médio. Não obstante, apenas metade dos adolescentes na faixa etária de 15 a 17 anos estão no nível esperado de ensino para a sua idade (BRASIL, 2012), o que tem relação com o fator para esse índice de evasão escolar que se apresenta como elevado nas escolas, que se configura em 1,5 milhão de jovens. Tal fato se deve a uma série de fatores na vida dessas crianças e adolescentes que corroboram para a evasão. Relaciona-se a isso a raça/etnia, situação econômica, relação familiar, acesso a escolas, como no caso dos indígenas e quilombolas, gravidez na adolescência e conciliação com atividades laborais.

Silva (2016) aponta que as principais causas de saída do meio escolar são: trabalho (27,09%), b) falta de acesso (10,89%) e c) desinteresse (40,29%). Além dessas situações, de acordo com um estudo feito de em 2010 por Reynaldo Fernandes, o alto índice de repetência no país, também influencia no alto risco de abandono escolar sendo que 37% dos alunos, saem da escola por conta da dificuldade de acompanhar.

Dentro da evasão, ainda há dados que apontam diferenças quando refletimos sobre gênero e escolarização. Entre os homens, a partir dos estudos do mesmo autor citado anteriormente, destaca-se que o maior número de evasão é por consequência da procura por emprego. Enquanto que entre as mulheres, esse dado reverte-se e apresenta-se que a maior parte de saída se dá por conta da gravidez precoce, assim também, em menor escala, pela busca de emprego. A problemática que envolve a evasão, ocorre por

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

compreender, de acordo com Silva (2016) que a baixa escolarização pode acarretar na inserção precária no mercado de trabalho, o que corrobora com a situação de vulnerabilidade daquele sujeito. Esse levantamento de gênero pode ser observado na seguinte tabela:



Fonte: Site do Instituto Unibanco (2016).

Fernando, Sousa e Oliveira (2015) refletem que a população mais afetada com a necessidade de buscar um trabalho formal, são pessoas em situação de vulnerabilidade socioeconômicas. Dada questão, afeta na vida do jovem, a busca por meios de sobrevivência de si e sua família, deixando a escola a margem dessa necessidade primordial. Fazendo um recorte do quadro geral da população em vulnerabilidade no Brasil, apresenta-se que em sua maioria, são os negros e negras que sofrem com essa condição, sendo uma comparação de que para a população que sai da escola sem concluir o ensino, a taxa é de 16% de negros e 10% brancos.

Além dos fatores já citados, as autoras aludidas acima e Silva (2016), cerca de 40% dos jovens evadidos, saem por conta da falta de estímulo frente aos estudos, isso corrobora com pensarmos uma educação que é integrada, onde o aluno, como ser social que é, necessita de estímulos onde aquilo que é estudado, faça parte da realidade social que este está inserido.

Por fim, percebemos diante dos dados apresentados que a temática de evasão ainda é uma problemática brasileira, principalmente quando atrelado às questões de vulnerabilidade social e desigualdade.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

CONCLUSÃO

No sentido de senso comum, a evasão pode ser vista através de um discurso de culpabilização dos sujeitos, em que estes são colocados como pessoas com pouco interesse e compromisso no campo educacional. Através deste, e outros estudos realizados nessa área, pode-se construir um novo ângulo sobre a educação de crianças, jovens e adultos.

Considera-se que cabe então, olhar para esses sujeitos de forma histórico-cultural donde compreende-se que estes são permeados por relações diversas no seu contexto social, pensando o processo educativo de forma multifacetada, para que a partir disso possa se perceber as implicações que contribuem para a questão da evasão escolar.

Relacionar os temas de educação e atividade laboral é importante pois nos revela aspectos que fogem ao pensamento cotidiano de atribuição e culpabilização direta do sujeito, reconhecendo que a educação e o fortalecimento de espaços que visem o levantamento de problemas e questões para serem solucionados, cabe não só a escola, mas a participação e empenho da família, e comunidade, junto a um planejamento que consiga abarcar a realidade das pessoas que ali estão inseridas.

Contribuindo para a proposta do tema, acrescenta-se a inclusão à educação através do programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA) com foco na permanência dos indivíduos na escola, com enfoque na realidade cultural destes, aproximando-se das condições de vida que estão paralelamente imbricadas nas ações em educação.

Diante do exposto, percebe-se que a população adolescente encontra uma série de dificuldades, e estas estão eminentemente ligadas à situações sócio-econômicas, faz-se necessário o contínuo aprimoramento de políticas públicas nesses âmbitos para promover a inclusão dessa população no âmbito educacional, como meio de promoção do direito à educação.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

REFERÊNCIAS

BRASIL, *Lei de Diretrizes e Básicas.* Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. *Acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da Educação Básica na idade certa* – Direito de todas e de cada uma das crianças e dos adolescentes /Fundo das Nações Unidas para a Infância. - Brasília: UNICEF, 2012. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002252/225209por.pdf>. Acesso em: 14 de agosto de 2017.

BRASIL. *Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras*. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Superior, 1996.

BRASIL. Constituição. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>;.
Acesso em: 03 de Agosto de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.* Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *O Sistema Nacional de Educação: diversos olhares 80 anos após o Manifesto*. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. Brasília: MEC/SASE, 2014.

CARVALHO, M. P. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. *Cadernos pagu*. v.22, p.247-290, 2004.

FERNANDES, J. C. L.; SOUZA, M. M. M.; OLIVEIRA, D. Evasão de alunos em decorrência das suas carências. *Anais do III Seminário Internacional de Integração Étnico-Racial e as Metas do Milênio*. v. 2, nº 3, p. 114-119, 2015.

FORNARI, L. T. Reflexões acerca da reprovação e evasão escolar e os determinantes do capital. *REP - Revista Espaço Pedagógico*, v. 17, n. 1, Passo Fundo, p. 112-124, jan./jun., 2010.

HADDAD, C. R.; FRANCO, A. F.; SILVA, D. V. Os motivos da evasão escolar: uma análise do Programa Fica. *I Seminário Internacional de representações sociais, subjetividade e educação*. Curitiba, 2010. PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo. T. A. Queiroz, 1996.

Portal do Instituto Unibanco. Quem são os jovens fora da escola. *Boletim Aprendizagem em Foco*, nº 2, 2016.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia.* Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008.

SILVA, W. A. Evasão escolar no Ensino Médio no Brasil. *Rev. Educação em Foco*. n. 29. p. 13-34, 2016.

VIII Artefatos da Cultura Negra
25 a 30 de setembro de 2017
ISSN 2448 – 0495
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo

Universidade Regional do Cariri
Universidade Federal do Cariri
Universidade Federal do Ceará
Instituto Federal do Ceará - IFCE

GÊNERO E DIVERSIDADE RACIAL: O LUGAR QUE ESSAS QUESTÕES OCUPAM DENTRO DAS LICENCIATURAS DO IFCE

Rosiléa Agostinha de Araújo[97]
Erivana D'Arc Daniel da Silva Ferreira[98]
Lorena Kelly Alves Pereira[99]

RESUMO

O contexto acadêmico, por refletir as relações travadas na sociedade, é fonte inesgotável de articulações e tensões que dão fundamento e base para a realização de estudos sobre as questões de gênero e diversidade racial. Este trabalho tem como objetivo investigar e conhecer o lugar que as questões de gênero e raça/etnia ocupam dentro das Licenciaturas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – *campus* Juazeiro do Norte. A pesquisa buscará reconhecer as relações de gênero e diversidade racial existentes no contexto dos cursos de licenciatura ofertados pelo campus, identificar e descrever os dados indicadores relativos a essas questões, bem como analisar a situação documentada pela instituição, fazendo um paralelo com a literatura pertinente. Este trabalho justifica-se pela situação histórica vivida por mulheres e negros, os quais tiveram direitos fundamentais negados, como o acesso à educação, e foram, ao longo do tempo, deixados à margem da sociedade. Como problemática, levanta-se o questionamento: a instituição, através de seus registros documentais, revela qual o lugar do negro e da mulher nos seus cursos de licenciatura? Quanto à metodologia, será uma pesquisa bibliográfica e documental, considerando a extração de dados do Sistema Acadêmico do IFCE *campus* Juazeiro do Norte e do site <http://ifceemnumeros.ifce.edu.br/>, no período de 2015 a 2017. O estudo será classificado como pesquisa aplicada, com abordagem quantitativa. Quanto aos objetivos trata-se de uma pesquisa descritiva. Almeja-se com este trabalho suscitar olhares direcionados às questões de gênero e diversidade racial no âmbito das licenciaturas enquanto contexto educacional e profissional, frente ao desafio institucional de formação de futuros docentes.

PALAVRAS-CHAVE: GÊNERO. DIVERSIDADE RACIAL. LICENCIATURAS. IFCE - *CAMPUS* JUAZEIRO DO NORTE.

[97] Técnica em Assuntos Educacionais, Especialista em Língua, Linguística e Literatura, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE – *campus* Juazeiro do Norte, leia.uece@hotmail.com, Juazeiro do Norte, Ceará, Brasil.

[98] Assistente em Administração, Especialista em Prática Docente no Ensino Superior, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE – *campus* Juazeiro do Norte, erivanadarc@gmail.com, Juazeiro do Norte, Ceará, Brasil.

[99] Assistente de Alunos, Mestranda em Educação Agrícola pela UFRRJ, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE – *campus* Crato, lorenakellyc@gmail.com, Juazeiro do Norte, Ceará, Brasil.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

INTRODUÇÃO

O presente artigo se propõe a discutir o lugar que as questões de gênero e diversidade racial têm ocupado dentro dos cursos de licenciatura do IFCE - *campus* Juazeiro do Norte no período de 2015 a 2017. Primeiramente, utilizando-se do referencial teórico, foi feita uma abordagem conceitual acerca de gênero e diversidade étnicorracial. Depois foram abordados alguns tópicos, relacionando os temas nas licenciaturas, tomando como base as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de nível superior.

Na sequência, fizemos uma investigação nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC's) das licenciaturas de Educação Física e de Matemática, com o propósito de descobrirmos se está previsto, nesses documentos, as possibilidades e pretensões de se trabalhar as questões de gênero e diversidade étnicorracial no âmbito da formação docente.

Por último, explicamos a metodologia que utilizamos para obtermos as informações necessárias a este estudo, assim como apresentamos os resultados e discussões dos dados da pesquisa, além das considerações finais e as referências bibliográficas.

REFERENCIAL TEÓRICO

CONCEITUANDO GÊNERO E DIVERSIDADE RACIAL

Entender os conceitos de gênero e diversidade étnicorracial nos leva a compreender melhor os processos que tomam as diferenças como justificativa para as desigualdades.

Gênero é uma construção histórica e cultural, baseada nas características sexuais de homens e mulheres. Portanto, em torno das características sexuais se criou e justificou toda uma lógica da diferença que tem levado, ao longo do tempo, à desigualdade. Podemos dizer que ocorreu uma espécie de apropriação cultural da diferença sexual existente nos corpos masculinos e femininos. Na obra *Gênero, Sexualidade e Educação*, Louro (2013) afirma que:

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

> É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou pensa sobre elas que vai construir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. (LOURO, 2013, p. 25).

Portanto, se as características que atribuímos ao masculino e ao feminino é uma construção cultural e social, baseando-se para isso, nas características físicas dos corpos, podemos deduzir que o sistema machista o qual tem colocado historicamente a mulher numa posição inferior ao homem também é uma decorrência cultural que não se determina pelo sexo biológico. Nesse sentido, Bourdieu (2016) acrescenta que:

> A diferença biológica entre os sexos, isto é, entre o corpo masculino e o feminino, e, especificamente, a diferença anatômica entre os órgãos sexuais, pode assim ser vista como justificativa natural da diferença socialmente construída entre os gêneros e, principalmente, da divisão social do trabalho. (BOURDIEU, 2016, p. 24)

Assim sendo, a mulher tem sido, nas mais diversas situações da vida cotidiana, colocada numa posição inferior, e muitas vezes, de humilhação diante da figura masculina. Existe um sistema de poder que naturaliza o sexismo e a misoginia, levando à discriminação da mulher no mercado de trabalho, à degradação de sua imagem nas mídias, à violência doméstica e ao assédio moral e psicológico.

Conforme afirmou a filósofa feminista Simone de Beauvoir, em *O Segundo Sexo*, "não se nasce mulher, torna-se mulher" (2016, p. 11). Beauvoir (2016) nos faz compreender que ser mulher não é algo estabelecido pela biologia e anatomia dos corpos. É, antes, uma construção social, um destino imposto pela sociedade.

Quanto à diversidade étnicorracial, sabe-se que no Brasil é notória a miscigenação cultural e étnica. Assim Amorim e Fernandes (2010, p. 164) afirmam que "pensar em diversidade é mais do que sair à caça de borboletas para compor um mosaico repleto de exotismos." Entendendo-se, portanto, que há nichos e particularidades ao buscar a definição de diversidade, por significar variedades, pluralidades, diferenças. Nesse sentido, diversidade pode ser considerada como o agrupamento de tudo aquilo que apresenta múltiplos aspectos se diferenciando entre si. (AULETE, 2011).

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

No Brasil sempre houve a sobreposição da etnia/raça branca à negra, a qual vem, ao longo dos séculos, sendo subjugada e colocada numa posição de inferioridade e incapacidade. Deste modo, o país, apesar de ter sido erguido através da força e do suor dos povos negros, é incapaz de reconhecer e tratar, com respeito e equidade, a diversidade que colore os mais variados recantos brasileiros. De acordo com Santos (2007):

> A indiferença moral em relação ao destino social dos indivíduos negros é tão generalizada que não ficamos constrangidos com a constatação das desigualdades raciais brasileiras. (SANTOS, 2007, p. 16).

Isso significa dizer que os afrodescendentes nunca tiveram sua cultura e identidade respeitadas em nenhuma esfera da pátria brasileira.

Em linhas gerais, Junqueira (2009, p.7) contribui com o debate quando afirma que a educação formal e a escola "se deparam, cada vez mais, com projetos, recomendações e diretrizes que trazem novas e inquietantes demandas. Reivindicam-se políticas afirmativas, inclusão curricular, formação para cidadania, promoção da equidade, respeito à diversidade etc." Amorim e Fernandes (2010) complementam quando afirmam tratar da promoção de uma educação que perceba a necessidade de reconhecer e proteger os indivíduos como iguais na diferença se permitindo valorizar a diversidade presente na população brasileira para estabelecer acesso igualitário aos direitos fundamentais. Na mesma direção, Junqueira (2009, p. 2) conclui que "a compreensão e o respeito pelo diferente e pela diversidade são dimensões fundamentais do processo educativo".

TÓPICOS SOBRE GÊNERO E DIVERSIDADE RACIAL NAS LICENCIATURAS

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, definidas pela Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, assinalam como um dos princípios da formação de profissionais do magistério da Educação Básica o seguinte:

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

> A formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação. (BRASIL, 2015).

Assim sendo, as Diretrizes nos apontam que é de extrema importância formar profissionais do magistério que compreendam, respeitem e valorizem as diversidades presentes na sociedade. As escolas, as salas de aula constituem-se microuniversos sociais, apresentando dentro delas toda a diversidade presente no meio social. Por isso, nesse sentido, as Diretrizes Curriculares também indicam que os egressos dos cursos de licenciatura devem ser capazes de promover a "consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnicorracial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras." (BRASIL, 2015).

Deste modo, as licenciaturas só estarão cumprindo o seu papel social e legal, se dentro dos seus documentos regimentais, a exemplo do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), houver diretrizes que estabeleçam a promoção de um tratamento equânime e justo perante as diversidades, e se essas diretrizes forem realmente postas em prática no labor diário da formação docente.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação em nível superior, o percurso formativo oferecido pela instituição deve permitir aos egressos a possibilidade de:

> Identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras. (BRASIL, 2015).

A FORMAÇÃO DOCENTE OFERECIDA PELO IFCE - *CAMPUS* JUAZEIRO DO NORTE: POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA A INCLUSÃO DA DISCUSSÃO RELATIVA A GÊNERO E DIVERSIDADE RACIAL

Licenciaturas: Matemática e Educação Física

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

Os egressos dos cursos de licenciatura em Matemática e em Educação Física do IFCE – *campus* Juazeiro do Norte têm como campo principal de atuação a educação básica. Logo, serão exigidas desses profissionais as habilidades necessárias para lidar com crianças, adolescentes e adultos, considerando as suas pluralidades, singularidades e conflitos, além das várias diversidades presentes no espaço escolar.

Quanto às questões de gênero e diversidade étnicorracial, os PPC's das duas licenciaturas aqui em debate fazem alusão a essas temáticas apenas de forma indireta. Pontua-se, de maneira geral, a necessidade de se valorizar as diversidades sem, no entanto, dar ênfase às possibilidades e aos desafios de preparar bem os futuros egressos desses cursos para que estes possam promover a inclusão de grupos estereotipados e excluídos, a exemplo das mulheres e negros(as).

Conforme o seu PCC, o curso de Educação Física aponta como uma das competências a ser adquirida pelo egresso "fomentar a construção de formas operacionais e contextos pedagógicos para que valores relacionados ao princípio da dignidade humana e construção de autonomia moral sejam exercidos, cultivados e discutidos no decorrer das práticas da cultura corporal na escola." (IFCE, p.15). Como pode se perceber pretende-se a inclusão, mas não se diz claramente como se atingir esse objetivo, mesmo diante da realidade crítica, de machismo e racismo, que atinge a sociedade brasileira.

O Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em Matemática, em um de seus trechos que aborda sobre o respeito aos direitos humanos e à diversidade, explica que:

> Tendo em vista o desafio assumido pelo curso em formar profissionais que considerem a interação entre o educando e a realidade social, atendendo aos anseios das várias modalidades de ensino, a diversidade cultural e necessidades individuais dos alunos em seu contexto escolar, socializando e gerando conhecimentos, percebe-se a predominância da concepção psicogenética na prática pedagógica. (IFCE, 2014, p. 20).

Contudo, esses documentos regimentais das licenciaturas aqui abordadas não enfatizam a importância e a necessidade de formar docentes que saiam preparados para atuarem junto à diversidade presente no âmbito escolar.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se, primeiramente, como bibliográfica, pelo aporte teórico pertinente ao assunto, e, posteriormente, como documental, considerando a extração de dados registrados no *site* <ifceemnumeros.ifce.edu.br>, exportados do Sistema Acadêmico do IFCE - *campus* Juazeiro do Norte. Quanto à abordagem, é quantitativa, por requerer o uso de recursos e de técnica estatística (GIL, 1991). Em relação aos objetivos, trata-se de uma pesquisa descritiva, que segundo Joye (2009, p. 29) tem por finalidade "descrever as características de determinada população ou fenômeno ou ao estabelecimento de relações entre variáveis." A partir da página de internet <ifceemnumeros.ifce.edu.br> foram extraídos os dados da pesquisa.

Em primeira extração, buscou-se os dois cursos de licenciatura no *campus* Juazeiro do Norte, Matemática e Educação Física, modalidade presencial, apreendendo, de forma individual, o quantitativo de matriculados em cada semestre e os ingressantes nos respectivos semestres, a saber: 2015.1, 2015.2, 2016.1, 2016.2, 2017.1. A exploração objeto do presente estudo centrou-se na etnia declarada e no sexo dos(as) discentes registrados(as) nas duas licenciaturas. Os dados que comporão as Tabelas 1 e 2 foram extraídos em 25 de agosto de 2017, às 15h.

RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS DA PESQUISA

Tabela 01 – Compilação dos dados do Curso de Licenciatura em Matemática

Tabulação de Dados 2015 – 2017					
Licenciatura em Matemática					
	2015.1	**2015.2**	**2016.1**	**2016.2**	**2017.1**
Matriculados	130	115	138	144	164
Ingressantes	34	20	36	21	34
Mulher	55/45%	49/43%	55/40%	61/42%	68/41%
Homem	75/50%	66/57%	83/60%	83/58%	96/59%
Preta	04	07	07	09	11
Branca	19	14	22	25	31

Indígena	01	01	01	01	01
Parda	36	36	50	50	64
Não Declarada/Sem informação	70	57	58	59	57

Fonte: <ifceemnumeros.edu.br> / tabela elaborada pelas autoras.

Conforme podemos verificar na compilação dos dados da tabela 1, no curso de licenciatura em Matemática, em todos os semestres, entre 2015.1 e 2017.1, ocorreu uma predominância de estudantes do gênero masculino. Do total de 130 discentes matriculados em 2015.1, 50% eram do sexo masculino e 45% do feminino. Em 2017.1, de 164 matriculados apenas 41% eram do sexo feminino, enquanto 59% do masculino. Pelos percentuais, já se percebe que ocorre uma exclusão da mulher, pois a diferença na margem de entrada no curso, de um gênero para outro, é bastante alta. É importante refletirmos como ocorrerá a permanência das mulheres dentro de um curso que desde a sua gênese é dominado pelo gênero masculino.

Uma das principais justificativas que se costuma dar para essa considerável diferença percentual entre os gêneros que adentram alguns cursos é o fato da área a que pertence o curso. Licenciatura em Matemática é considerado um curso de ciências exatas, que lida com fórmulas, números e raciocínio lógico, sendo naturalmente visto pela sociedade como mais voltado para o sexo masculino. Um estereótipo repassado ao longo dos séculos e tido, muitas vezes, como uma verdade.

Em relação à diversidade étnicorracial é importante destacar que nos cinco semestres analisados ocorreu um baixo percentual de pessoas negras matriculadas, levando-se em consideração o total geral de matriculados em cada semestre. Em 2015.1, por exemplo, de um total de 130 matriculados, apenas 04 eram da etnia/raça negra, enquanto que 19 eram brancos e 36 se declararam pardos. Chama a atenção o alto número de pessoas que não declararam ou deixaram sem informação, 70 de um total de 130. Esses dados nos levam a refletir que ainda ocorre um problema de identidade étnicorracial muito forte em nossa sociedade, o que impede que as estatísticas sejam devidamente realizadas e a realidade mostrada.

Existirão, nesse vasto percentual de pardos e de não declarados, muitas pessoas negras que por não se identificarem, as políticas públicas voltadas para a educação não

lhes chegarão e elas permanecerão nas fileiras da exclusão em nosso país? Essa é uma questão que deixaremos para aguçar nossa reflexão.

Tabela 02 – Compilação dos dados do Curso de Licenciatura em Educação Física

Tabulação de Dados 2015-2017					
Licenciatura em Educação Física					
	2015.1	**2015.2**	**2016.1**	**2016.2**	**2017.1**
Matriculados	242	243	272	276	287
Ingressantes	40	35	49	38	43
Mulher	108/45%	117/48%	123/45%	134/49%	139/48%
Homem	134/55%	126/52%	149/55%	142/51%	148/52%
Preta	19	26	27	30	31
Branca	41	41	37	43	50
Amarela	03	03	03	03	04
Parda	93	98	100	109	120
Não Declarada/Sem informação	86	75	105	91	82

Fonte: <ifceemnumeros.edu.br> / tabela elaborada pelas autoras.

Os dados do curso de Licenciatura em Educação Física são muito semelhantes aos de Matemática, dispensando, por isso, uma análise mais extensa. Entretanto, existem aspectos que merecem ser destacados. O primeiro diz respeito ao número de mulheres matriculadas em todos os semestres aqui analisados, por serem bem maiores do que o curso de licenciatura em Matemática. Em 2017.1, por exemplo, de um total de 287 matriculados, 48% eram do sexo feminino, enquanto que 52% do masculino, havendo, portanto, uma diferença de porcentagem bem menor. Uma possível justificativa para isso ocorrer é o fato de a Educação Física pertencer à área das ciências biológicas e humanas, a qual culturalmente foi colocada dentro das atividades possíveis para serem realizadas pelas mulheres. Historicamente todas as profissões que envolvem afetividade e dedicação no cuidado com o outro sempre foram voltadas para o gênero feminino. Talvez seja por isso, por exemplo, que haja mais mulheres matriculadas no curso de Educação Física do que em Matemática no IFCE *campus* Juazeiro do Norte.

Outro aspecto importante é o número de pessoas declaradas negras, o qual foi maior em todos os semestres, se comparado à licenciatura em Matemática. Em 2017.1, de um total de 287 matriculados, 31 foram da etnia/raça negra. Isso pode demonstrar uma diferença de postura em relação à identidade étnicorracial dos(as) estudantes das duas licenciaturas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos, neste estudo, que por um motivo ou outro as pessoas negras continuam sendo invisibilizadas e as mulheres continuam na luta, apesar de todos os contratempos, para terem direitos iguais àqueles que sempre foram injustamente considerados seus superiores.

Nesse sentido, a educação de modo geral faz-se fundamental na construção de uma sociedade mais justa e igual para todos(as). Verificamos que uma formação de nível superior para ser realmente de qualidade deve oferecer aos seus estudantes um debate sobre temas fundamentais que os acompanharão quando forem egressos dos cursos e estiverem no cotidiano das suas profissões, lidando com as mais variadas formas de ser e estar no mundo.

É necessário, portanto, que os projetos pedagógicos dos cursos de ensino superior, principalmente das licenciaturas, insiram em seus planos curriculares temas como a questão de gênero, envolvendo também as orientações sexuais e a diversidade étnicorracial.

REFERÊNCIAS

AMORIM, N.; FERNANDES, E. R. Diferença, desigualdade e diversidade. In: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; PEREIRA, Célia Maria da Costa; SILVA, Itamar Nunes da. *Direitos Humanos na Educação Superior*: subsídios para a Educação em Direitos humanos nas Ciências Sociais. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2015/11/2010.D.H-NA-EDUCA%C3%87%C3%83O-SUPERIOR.CIENCIAS-SOCIAS.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

AULETE, C. *Dicionário contemporâneo da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Delta, 2011.

BEAUVOIR, S. *O segundo sexo*: a experiência vivida. 3 ed. v.2. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

BOURDIEU, P. *A dominação masculina:* a condição feminina e a violência simbólica. 3.ed. Rio de Janeiro: BestBolso, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 2, de 01 de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Brasília, Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 26 ago. 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao>. Acesso em: 01 ago. 2017.

BUTLER, Judith. *Problemas de Gênero*: feminismo e subversão da identidade. 11.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar um projeto de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1991.

IFCE. *Cursos, ingressantes e matriculados*. Fortaleza: IFCE, 2017. Disponível em: <ifceemnumeros.ifce.edu.br>. Acesso em: 25 ago. 2017.

IFCE. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física.* Juazeiro do Norte, IFCE, 2011. Disponível em: <http://ifce.edu.br/juazeirodonorte/campus_juazeiro/cursos/superiores/licenciatura/educacaofisica/pdf/projeto-pedagogico-licenciatura-em-educacao-fisica.pdf/view>. Acesso em: 07 ago. 2017.

IFCE. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática*. Juazeiro do Norte, IFCE, 2014. Disponível em: < http://ifce.edu.br/juazeirodonorte/campus_juazeiro/cursos/superiores/licenciatura/matematica/pdf/projeto-pedagogico-licenciatura-em-matematica.pdf/view>. Acesso em: 07 ago. 2017.

JOYE, Cassandra Ribeiro. *Metodologia do trabalho cientìfco*. Fortaleza: IFCE, 2009.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. *Diversidade sexual na educação*: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada; Alfabetização e Diversidade; UNESCO, 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/diversidade%20(1).pdf>. Acesso em: 09 ago. 2017.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação*: uma perspectiva pós-estruturalista. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). *Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas*. Brasília: Mec/Unesco, 2007. Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/acoes_afirm_combate_racismo_americas.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2017.

VIII Artefatos da Cultura Negra
25 a 30 de setembro de 2017
ISSN 2448 – 0495
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo
Universidade Regional do Cariri
Universidade Federal do Cariri
Universidade Federal do Ceará
Instituto Federal do Ceará - IFCE

SIMPÓSIO TEMÁTICO 4 - ARTE E NOVAS TECNOLOGIAS DE DIFUSÃO DA NEGRITUDE

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

ESTÉTICA NEGRA: DISCUTINDO A REPRESENTAÇÃO DA BELEZA NEGRA A PARTIR DO TEATRO EXPERIMENTAL DO NEGRO E DA FRENTE NEGRA BRASILEIRA

Clessiana de Oliveira Lopes[100]

RESUMO

Esta comunicação tem como objetivo refletir acerca da representação da ideia de beleza negra, a partir das concepções de dois movimentos sociais negros do século XX: a Frente Negra Brasileira (FNB) e o Teatro Experimental do Negro (TEN). Após a abolição da escravatura, em 1888, as condições sociais não ofereciam ao negro mais do que uma vida de privações e assolamento. Ao negro coube sempre dissabores, não só de condições socioeconômicas, mas também simbólicos, pois a cor negra foi sempre atrelada a valores e significados negativos. Nesse contexto, as primeiras décadas do século XX foram marcadas pela mobilização de organizações que desempenhavam um papel social e político, que denunciavam e propunham o combate ao racismo no país. Destacaremos aqui o TEN e a FNB como exemplos desses movimentos, evidenciando suas concepções de "beleza negra" a partir de uma visão política de enfrentamento a uma "beleza branca" (que o menospreza, marginaliza e inferioriza). Nesse cenário, é possível ouvir a voz do negro direcionada ao negro. E a partir dela inferimos a hipótese de que, beleza e feiura são construções sociais, portanto, são mais do que uma questão estética, se constroem através de questões políticas marcadas historicamente por relações tensas e conflituosas. Para tanto, realizamos uma breve revisão bibliográfica, através da qual se chegou à conclusão que mais que tratamento estético, a beleza negra é exaltada, por esses movimentos, numa preocupação também política e educativa, com o intuito de inserir esse negro no sistema educacional e na atividade política, bem como desassociá-lo da imagem estética negativa.

PALAVRAS-CHAVE: IDENTIDADE. NEGRITUDE. BELEZA NEGRA. MOVIMENTOS SOCIAIS.

[100] Graduanda em Ciências Sociais pela Universidade Regional do Cariri – URCA. Email: oliiveiraclessiana@gmail.com. Ceará, Brasil.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

INTRODUÇÃO

O Brasil há muito vem sendo alvo de inúmeras interpretações concernentes ao seu desenvolvimento enquanto nação, interpretações essas que sempre priorizaram por debates historicamente centralizados nas questões raciais. Desta forma, está com razão quando Schwarcz (2012) nos diz que "cor" e, porque não, "raça" sempre deu o que falar neste país. Ao nos debruçarmos sobre o histórico da beleza negra no Brasil, veremos que essa história é contada não apenas por palavras, mas também, por imagens, práticas e discursos que tiveram como elemento basilar, corpos negros (BRAGA, 2015). Corpos esses, que do ponto de vista das teorias racialistas, eram degenerados, feios, que não serviam de modelo para a nação idealizada.

Nesse contexto, esta comunicação tem como objetivo refletir acerca da representação da ideia de beleza negra, a partir das concepções de dois movimentos sociais negros do século XX: a Frente Negra Brasileira (FNB) e o Teatro Experimental do Negro (TEN). Essa escolha nos propicia evidenciar com maior clareza a construção simbólica e discursiva dos ideais de beleza, apontando como esta construção é ferramenta crucial no engendramento, manutenção e reprodução de estruturas de poder específicas que se deram ao longo de processos históricos de equilíbrios instáveis de relações de dominação política, de exploração econômica e, principalmente, relações subjetivação. Esta última foi crucial no processo de formação do Brasil como Nação, pois a partir de um projeto político de branqueamento, se elegeu o ideal de "beleza branca" como objetivo principal a orientar explícita (implícita) e conscientemente (inconscientemente) a população brasileira em direção a um modelo civilizacional considerado progressista, pautado no que Miskolci (2012, p. 35) intitula *desejo da nação*: "[...] um projeto político autoritário conduzido por homens de elite visando criar uma população futura, branca e 'superior' à da época, por meio de um ideal que hoje caracterizaríamos como reprodutivo, branco e heterossexual".

Nesse projeto, enquanto a "beleza negra" refletiria, como discurso e como prática, um tipo de beleza animal, carnal, sexual, voluptuosa, a "beleza branca" seria sinônima de pureza, bondade, religiosidade, paz, etc. Tudo respaldado nas diferenças e

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

hierarquias raciais presentes no imaginário social, imaginário este resultado de séries de *dispositivos*[101] ativados até meados do século XX. É bom ressaltar que

> [...] É apenas no século XIX, com as teorias das raças, que a apreensão das 'diferenças' transforma-se em projeto teórico de pretensão universal e globalizante. 'Naturalizar as diferenças' significou, nesse momento, o estabelecimento de correlações rígidas entre características físicas e atributos morais. Em meio a esse projeto grandioso, que pretendia retirar a diversidade humana do reino incerto da cultura para localiza-la na moradia segura da ciência determinista do século XIX, pouco espaço sobrava para o arbítrio do indivíduo. Da biologia surgiram os grandes modelos e a partir das leis da natureza é que se classificavam as diversidades". (SCHWARCZ, 2015, p. 85)

Deste modo, a partir da história das relações étnico-raciais no Brasil, podem-se compreender as concepções de beleza sobre os corpos negros e brancos como uma construção social, construção prático-discursiva que dentro do jogo de poderes e interesses sociais (lutas de classes/ lutas por classificação) se elaboram elementos paramétricos de beleza que são popularizados como sendo os elementos "verdadeiros", naturais, universais e desinteressados. Estamos defendendo, portanto, o que, voltando às manifestações do senso comum, se traduziria na frase tão costumeira que diz "beleza está nos olhos de quem vê", porém percebendo estes "olhos" não no sentido de possuidor de uma função natural de percepção do belo, mas de um "olho" que é resultado de processos de socializações, "[...] um produto da história reproduzido pela educação" (BOURDIEU, 2007, p. 10), enfim, um "olho" que foi educado para ver no corpo branco a "beleza moral" e no corpo negro a "beleza carnal".

A FRENTE NEGRA BRASILEIRA - FNB

A abolição foi apenas um passo na luta dos negros pela sua liberdade. Após 1988, o destino do negro passava de certo (elemento importante no sistema econômico escravista) para incerto (pária social a comprometer o futuro do país). A abolição não

[101] Um *dispositivo* é "um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos" (FOUCAULT, 2000, p. 244).

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

teve por fim a conquista da cidadania para o negro e a reparação das injustiças cometidas faz séculos. Ao contrário, a abolição era o fim de um encargo a ser suportado, e um passo para a modernização do país. Assim, nenhuma surpresa no fato de a abolição ser seguida pelo abandono do negro a condição social marginalizada e excluída dos interesses nacionais de modernização (ao contrário, o negro era o empecilho a modernização, como vimos no capítulo anterior), já que para muitos daqueles que se engajaram na abolição da escravatura, "a maioria tinha estado mais preocupada em libertar os brancos do fardo da escravidão do que estender aos negros os direitos da cidadania" (COSTA, 2010, p. 137).

Contudo, após a abolição, se constituiu uma frente de luta para a integração do negro na sociedade brasileira. Uma das provas desta mobilização está no número de instituições e jornais criados por negros com a razão de prestar atenção e dar voz ao povo negro. Em São Paulo surgiu o *Club 13 de Maio dos Homens Pretos* (1902), o *Centro Literário dos Homens de Cor* (1903), a *Sociedade Propugnadora 13 de Maio* (1906), o *Centro Cultural Henrique Dias* (1908), a *Sociedade União Cívica dos Homens de Cor* (1915), a *Associação Protetora dos Brasileiros Pretos* (1917), enquanto que no Rio de Janeiro podia-se contar o *Centro da Federação dos Homens de Cor* (1920). Já em Pelotas tinha-se a *Sociedade Progresso da Raça Africana* (1891), enquanto que em Lages (SC) havia o *Centro Cívico Cruz e Souza* (1918). Em São Paulo, a primeira agremiação negra foi o *Clube 28 de Setembro*, criado em 1897. Ao todo eram 123 associações negras em São Paulo entre o período de 1907 a 1937. Das associações, algumas eram formadas apenas por mulheres como, por exemplo, a *Sociedade Brinco das Princesas* (1925), em São Paulo, e a *Sociedade de Socorros Mútuos Princesa do Sul* (1908), em Pelotas (DOMINGUES, 2007).

Já a imprensa negra era marcada por inúmeros jornais a circular. Segundo Domingues (2007), em São Paulo, o primeiro deles foi o *A Pátria* (1899), cujo subtítulo era *Orgão dos Homens de Cor*. Tinha-se *O Combate*, de 1912; *O Menelick*, de 1915; *O Bandeirante*, em 1918; *O Alfinete*, de 1918; *A Liberdade*, de 1918; e *A Sentinela*, de 1920. No município de Campinas tinha-se *O Baluarte*, fundado em 1903 e *O Getulino*, de 1923. Porém, um dos principais jornais do período foi o *Clarim da Alvorada*, publicado em 1924, sob a direção de José Correia Leite. Até 1930, contabilizavam-se

em São Paulo, aproximadamente, 31 jornais em circulação. Esses jornais cumpriam com uma importante função para o contexto racial da época. Eles mobilizavam pessoas e consciências, criando um espaço discursivo a se pensar sobre a condição presente do negro na sociedade e, por conseguinte, engendrar organizações políticas para agir em prol de um futuro melhor para a população negra. Como afirma Moura (1992, p. 71):

> Esses jornais, mantidos pelos próprios grupos que o editavam e alguns membros da comunidade que se cotizavam para ajuda-los, constituíram um fato único no Brasil. A obstinação desses grupos negros em manterem um espaço ideológico e informativo independente, bem como a sua consciência étnica, determinou a sua continuidade, embora intermitente. Por outro lado, esses jornais também serviram de veículo organizacional dos negros. As discussões que se travam nas suas páginas, a colocação permanente de problemas específicos da comunidade, as denúncias contra o racismo e a violência de fatos concretos, tudo isso levou a que os negros de São Paulo fundassem o maior movimento político negro no Brasil: a Frente Negra Brasileira.

A atenção primordial dada por estas instituições e jornais era a valorização do elemento negro na sociedade brasileira. As Matérias dos jornais geralmente tratavam sobre educação e moralidade, ressaltando como foi importante o trabalho negro para o crescimento do país, clamando os negros para se unirem por seus direitos e procurando educar seus leitores para a vida cívica e moral na sociedade. O caráter patriótico e nacionalista era forte nos jornais e instituições.

Se valendo dos jornais e instituições, a Frente Negra procurou conceber um ideial de beleza pautado na moralidade dos sujeitos, tanto de homens como de mulheres. Para os primeiros, o valor da beleza estava ligado no comportamento dos homens negros, sobre os quais pesavam estereótipos de preguiçosos, alcoólatras e malandros. A beleza moral posta em evidência era aquela que permitiria integrar o negro na sociedade de classes. Como afirma um parágrafo do *Manifesto à gente negra*, de 1929, publicado no jornal O Clarim d'Alvorada: "O problema negro brasileiro é o da integralização absoluta, completa, do negro, em toda a vida brasileira (política, social, religiosa, econômica, operária, militar, diplomática, etc.). O negro brasileiro deve ter toda a formação e toda a aceitação, em tudo e em toda parte [...]" (*apud* BRAGA, 2015, p. 108).

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

Já sobre a mulher negra, a beleza moral se convertia no fortalecimento de atributos domésticos e maternos, como boa mãe e esposa, sem perder de vista o patriotismo que atravessa os discursos da Frente Negra. Em *A voz da raça* de 01/ 05/ 1935 encontraremos publicado o que se tornou comum ao projeto da Frente Negra Brasileira, a valorização moral da mulher negra:

> A mulher negra precisa hoje em dia enfrentar a mulher branca; para isso, temos as armas necessárias de combate, são as seguintes: tenhamos moralidade, amor aos nossos negrinhos; fazendo-lhes ver os deveres para com a Pátria; ilustrando a inteligência e o aperfeiçoamento das artes e ofícios, para as quais sentimos vocação, e, principalmente, concorrendo em tudo e por tudo com a mulher branca, pondo a nossa inteligência, o nosso preparo, a nossa atividade e o nosso patriotismo (A voz da Raça *apud* BRAGA, 2015, p. 114).

A FNB se tornou um movimento de referência na valorização de uma identidade negra brasileira, buscando desmanchar estereótipos resultantes de séculos de negação da vida da população negra ao longo do processo de escravismo como regime político-econômico brasileiro. Lançados a própria sorte, sem uma preocupação de reparação da dívida histórica contraída com a população negra devido a barbárie da escravidão, a FNB representou uma tentativa de afirmação da população negra na formação do Brasil.

TEATRO EXPERIMENTAL DO NEGRO – TEN

Em 1941, Abdias do Nascimento, em viajem pela America do Sul, assiste em Lima, capital do Peru, a peça *Imperador Jones*, cujo personagem principal era um negro. O que ele vê na peça, contudo, foi a imagem de um ator branco, com rosto pintado de preto, a representar a personagem principal.

> Foi no Teatro Municipal de Lima, no Peru, que assisti a uma apresentação da peça O imperador Jones, do grande dramaturgo norte-americano Eugene O'Neill, em que Brutus Jones, o principal personagem, um negro, era representado por um ator branco argentino, Hugo d'Evieri, pintado de preto. Da minha indignação diante daquele espetáculo, que apenas refletia o procedimento "normal" no teatro ocidental – um procedimento racista –, nasceu a vontade de criar um teatro negro. Depois, passei um ano em Buenos Aires, onde participei dos espetáculos abertos do Teatro del Pueblo. Era uma riqueza enorme, porque os espetáculos eram acompanhados de sessões onde se discutia a dramaturgia e as questões estéticas e

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

> políticas envolvidas nas apresentações. Foi uma grande escola para mim, uma verdadeira formação teatral. Já me sentia pronto para fundar o meu teatro negro (NASCIMENTO, 2009, p. 8-9).

O trabalho de Vargas em construir a identidade nacional brasileira não foi acompanhado de mudanças efetivas contra a marginalização e inferiorização do negro. Se a medida oficial era promover simbolicamente o negro a agente heroico da formação do Brasil, ao lado do português e do índio, ainda faltava expandir a valorização simbólica do negro entre os cenários microssociais da vida cotidiana. Nesse sentido, o teatro aparecia como uma oportunidade tanto para a valorização estética do negro como um espaço político de denúncia contra o racismo e educação dos negros. Com esse propósito, podemos citar várias peças estreadas pelo grupo, como, por exemplo, *Palmares* (1944), *O Imperador Jones* (1945, 1953), *O Moleque Sonhador* (1946), *Festival do 2º Aniversário do Teatro Experimental do Negro* (1946), *Othello* (1946), *Todos os Filhos de Deus Têm Asas* (1946), *O Auto da Noiva* (1946), *Terras do Sem Fim* (1947), *O Filho Pródigo*, escrita por Lúcio Cardoso (1947, 1953), *Recital Castro Alves* (1947), *A Família e a Festa na Roça* (1948), *Aruanda*, escrita por Joaquim Ribeiro (1948), *Filhos de Santo*, de José de Moraes Pinho (1949), *Calígula* (1949), *Rapsódia Negra* (1952), *Festival O'Neill* (1954), *Onde Está Marcada a Cruz* (1954), *Orfeu da Conceição* (1956), *Perdoa-me por Me Traíres* (1957), *Sortilégio* (1957), *O Mulato* (1957), *Sortilégio-Mistério Negro* (1957), *O Castigo de Oxalá* (1961) (ROSA, 2007; MAGALHÃES, 2010).

O Teatro agia estrategicamente por dois lados. O primeiro consistia na denúncia do preconceito existente na sociedade brasileira, que atinge tanto os palcos dos teatros como outros espaços sociais[102]. Grande parte do preconceito denunciado pelo TEN era fermentada pelas pesquisas sobre negros ao longo da primeira República, que os

[102] Nelson Rodrigues responde no Jornal *O Quilombo* (MAGALHÃES, 2010, p. 130), número 1 de dezembro de 1948, sobre se há preconceito de cor no teatro: "É preciso uma ingenuidade perfeitamente obtusa ou uma má fé cínica para se negar a existência do preconceito racial nos palcos brasileiros. A não ser no Teatro Experimental do Negro, os artistas de cor, ou fazem moleques gaiatos, ou carregam bandeja ou, por último, ficam de fora. Por que esta situação humilhante? Vejamos alguns dos motivos mais nítidos. Em primeiro lugar, subestima-se a capacidade emocional do negro, o seu ímpeto dramático, a sua força lírica e tudo o que ele possa ter de sentimento trágico. Raros admitem que ele possa superar a molecagem e a cachaça. Mas tais preconceitos nada representam diante do preconceito da cor. Qualquer artista branco toma café com o colega negro, e brinca e diz piada. Mas, isso não implica, evidentemente, numa igualdade que nunca existiu e que ninguém parece disposto a admitir".

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

tratavam como "coisas" a serem estudas e pesquisadas, o "negro-tema", apontado por Guerreira Ramos (1955, p. 215), em que "Como tema, o negro tem sido, entre nós, objeto de escalpelação perpetrada por literatos e pelos chamados 'antropólogos' e 'sociólogos'", sendo assim tratados, "O negro-tema é uma coisa examinada, olhada, vista, ora como ser mumificado, ora como ser curioso, ou de qualquer modo como um risco, um traço da realidade nacional que chama a atenção".

A segunda ação estratégica era fazer que os negros tomassem consciência da condição social que estavam imersos e que passassem a trabalhar seus sentimentos de orgulho em ser negros. Nesse contexto, o TEN promoveu dois primeiros concursos de beleza negra: o *Rainha das mulatas* (primeira edição do concurso em 1947 e a segunda em 1948) e *Boneca de Piche* (primeira edição em 1948 e a segunda em 1950). Nesses concursos, procurava-se valorizar a mulher negra, ressaltando-se não só sua beleza física, mas também moral, pois não só se queria mulheres consideradas belas fisicamente, mas que possuísse outras qualidades:

> Foram apresentadas as candidatas ao título de "Boneca de Pixe de 1950", lindas, jovens e dignas representantes da beleza negra de nossa terra. O certame, tendo a finalidade de promover a valorização social da mulher de cor não poderia se ater apenas à beleza física das candidatas, tendo sido exigido também qualidades morais, predicados de inteligência, requisitos de graça e elegância (O QUILOMBO *apud* ROSA, 2007, p. 92).

Unindo arte e atuação política, o TEN problematizava a condição do negro na época e o racismo existente, além de valorizar o personagem negro nas apresentações teatrais. A representação do Negro que o TEN combatia era justamente a representação dominante que enfatizava a "feiura negra":

> O *negro submisso*, personagem sempre dócil e passivo, dependente da ação alheia na definição de sua história pessoal e coletiva; a do elemento considerado *pernicioso*, cujo caráter e natureza "animalescos" ameaçavam os lares e a sociedade hegemônica branca; e a do negro *caricatural*, cujos movimentos corporais, feições, linguagem e ignorância compulsória motivavam o riso escarnecedor das platéias. A figurativização feminina acompanhava os mesmos moldes, ora o corpo representado como alegoria de uma sexualidade excessiva, desfigurado por uma maquiavélica e redutora imagem de uma pulsão libidinosa amoral, ora esse mesmo corpo desenhado de

> forma inversa, assexuado, sem história própria, apenas uma extensão das famílias brancas que tinham as mulheres negras como serviçais: menos um sujeito, e mais um objeto complementar descartável. (GUINSBURG; FARIA; LIMA, 2006, p. 208)

Com isto, vemos o quanto o Teatro Experimental do Negro uniu a arte à crítica ao racismo, procurando romper com estereótipos também por meio de uma afirmação identitária pautada na valorização de uma estética negra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destacamos aqui o TEN e a FNB como exemplos de movimentos que se mobilizam desempenhando um papel social e político, que denunciavam e propunham o combate ao racismo no país. Evidenciando suas concepções de "beleza negra" a partir de uma visão política de enfrentamento a uma "beleza branca" (que o menospreza, marginaliza e inferioriza). Nesse cenário, foi possível ouvir a voz do negro direcionada ao negro. E a partir dela entendemos que beleza e feiura são construções sociais e, portanto, são mais do que uma questão estética, se constroem através de questões políticas marcadas historicamente por relações tensas e conflituosas. Nesse sentido, concluímos que mais que tratamento estético, a beleza negra é exaltada, por esses movimentos, numa preocupação também política e educativa, com o intuito de inserir esse negro no sistema educacional e na atividade política, bem como desassociá-lo da imagem estética negativa.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

BRAGA, Amanda Batista. *História da beleza negra no Brasil: discursos, corpos e práticas*. São Carlos: EdUFSCar, 2015.

COSTA, Emília Viotti da. *Abolição.* São Paulo: Ed. Unesp, 2010.

DOMINGUES, Petrônio. *Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos.* In: Revista Tempo, Niterói , v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-77042007000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 21 Fev. de 2016.

FOUCAULT, Michel. *Sobre a História da sexualidade*. In: FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal, 2000.
GUINSBURG, Jacó; FARIA, João Roberto; LIMA, Mariângela Alves de. (Orgs.*). Dicionário do Teatro Brasileiro: temas, formas e conceitos.* São Paulo: Perspectiva/Sesc São Paulo, 2006.

MAGALHÃES, Leila de Lima. *O Teatro Experimental do Negro: Ação Artística, Social e Educacional.* In: Revista ENSAIO GERAL, Edição Especial, Belém, v1, n.1, 2010. Disponível em: <http://www.revistaeletronica.ufpa.br/index.php/ensaio_geral/article/viewFile/147/72> Aceso em 20 Jul. 2016.

MISKOLCI, Richard. *O desejo da nação: masculinidade e branquitude no Brasil de fins do XIX*. São Paulo, Annablume Editora, 2012.

MOURA, Clovis. *História do negro brasileiro*. 2 ed. São Paulo: Ática, 1992.

NASCIMENTO, Abdias. *Entrevista com Abdias Nascimento***.** Acervo, Rio de Janeiro, v. 22, no 2, p. 5-14, jul/dez 2009.

ROSA, Alessandra. *Quando a Eugenia se distancia do Saneamento: as idéias de Renato Kehl e Octávio Domingues no Boletim de Eugenia (1929-1933).* Rio de Janeiro: 2005.

ROSA**,** Daniela Roberta Antonio. *Teatro experimental do negro: estratégia e ação/ Daniela Roberta Antonio Rosa*. Campinas, SP: [s.n.], 2007.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das Raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930.* São Paulo: companhia das letras, 2015.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Do preto, do branco e do amarelo: sobre o mito nacional de um Brasil (bem) mestiçado.Cienc. Cult.* [online]. 2012, vol.64, n.1, pp. 48-55. ISSN 0009-6725. Disponível em < http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v64n1/18.pdf>, acesso em 24 out. 2015.

VIII Artefatos da Cultura Negra
25 a 30 de setembro de 2017
ISSN 2448 – 0495
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo

Universidade Regional do Cariri
Universidade Federal do Cariri
Universidade Federal do Ceará
Instituto Federal do Ceará - IFCE

A IMPORTÂNCIA DO TEATRO NO TRABALHO COM A TEMÁTICA AFRO

Simony Vieira[103]

RESUMO

O presente trabalho procura ressaltar a importância do teatro na relação com a construção da identidade étnico-racial das crianças que frequentam a escola. Queremos tratar do teatro enquanto uma linguagem artística que poderá auxiliar os educandos a respeitar as diferenças e fortalecer o processo de ensino/aprendizagem dos conteúdos da história e cultura africana e afro-brasileira. O presente artigo resulta de um projeto que se propõe a refletir sobre uma nova proposta pedagógica que articule o teatro, a contação de histórias e a literatura infantil com a temática afrodescendente. Os jogos teatrais, a leitura de textos, o desenvolvimento da comunicação, a vivência dos personagens e as histórias contadas e vividas pelos alunos darão sustentação a proposta. Dessa forma, esperamos que o projeto colabore para uma releitura do mundo a nossa volta, tornando o respeito à diversidade um caminho possível para formação de novos sujeitos.

PALAVRAS- CHAVE: TEATRO. IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL. EDUCAÇÃO.

[103] Email: svieira@sesc-ce.com.br

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

INTRODUÇÃO

Esse trabalho pretende enfatizar a importância de aliar o teatro a educação e usá-lo como ferramenta pedagógica. A prática de um fazer teatralizado nos leva a pensar os diversos elementos que compõem essa linguagem artística. A comunicação, a leitura de textos dramáticos, a vivência dos personagens, histórias contadas e vividas pelos alunos em sua comunidade, deixa as possibilidades de associar a aprendizagem e os saberes, ou seja, entre a prática e a teoria. Sendo assim a "representação por meio da ação dramática ou teatral pode ser um aliado na situação de ensino aprendizagem" (DEZOTTI, 2006). A aprendizagem e o ensino é o processo pelo o qual é estabelecido uma relação do aprender entre o professor e o aluno e vice-versa. O professor ministra as aulas e o aluno aprende os conteúdos expostos, o professor que leciona esse conteúdo também aprende no ato do ensino. O educando com seu conhecimento prévio contribui para a afirmação dessa aprendizagem por ambas as partes e, por conseguinte, coopera para a sua própria aprendizagem. Por isso o professor que utiliza a linguagem do teatro em sala de aula, não precisa ter nenhum domínio pleno dessa arte ou ser ator, mas apenas entender a importância dessa ferramenta na elaboração dos saberes e na construção de sua identidade afro.

A arte cênica é uma forma lúdica que trás a perspectiva de abrir lacunas e possibilitar a construção do saber, através da linguagem teatral, jogos corporais, de temas sociais, ou até mesmo de montagens de pequenas esquetes teatrais com temáticas construídas. Essa forma é o que leva o aluno a pensar em seu potencial como um ser atuante no meio em que vive e agindo sobre o mesmo, a ter contato sensitivo com o que é transmitido em sala de aula, permitindo que o mesmo transforme aquele conteúdo numa linguagem acessível e possa ser utilizada em seu cotidiano. Uma dessas manifestações artísticas contribuintes para o ensino e a aprendizagem em sala de aula é a linguagem teatral , pelo fato que o teatro pedagógico se manifesta por ser" um canal eficiente para a transmissão da mensagem/conteúdo programático escolar" (DEZOTTI, 2006), Nessa perspectiva pode ser uma aliado a formação crítica de indivíduos , sendo a pedagogia teatral um meio importante para almejarmos um educação igualitária que

derrubem muros e alicercem nossas crianças a respeitarem as diferenças enxergando-as como um caminho possível a construção de novos sujeitos , e também ferramenta possível na efetivação da lei 10.639/2003 e 11.645/2008 que legitima e ordena o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana em sala nos programas curriculares das escolas de educação básica do Brasil.

A população negra vem sofrendo muitas formas opressoras ao logo da história e se analisarmos bem infelizmente isto pulsa muito forte nas escolas brasileiras, percebemos crianças negras e indígenas deixadas as margens no que diz respeito a serem representadas em murais escolares e apenas lembradas em datas comemorativas .Dessa forma esse seja um grande empecilho na construção de uma sociedade mais humana, respeitando a todos como cidadãos sem distinção de pessoa ou gênero. Antes da promulgação da lei 10.639/2003 a exclusão dos negros e indígenas eram evidentes, pois os currículos não traziam suas histórias e culturas negando a nossa verdadeira origem trazendo apenas a visão eurocêntrica de mundo. Em meio ao caos surgem os movimentos sociais, entre eles, os movimentos negros, com o propósito de efetuar os anseios da população e investir no estudo do continente africano na perspectiva de promover a igualdade racial por meio do conhecimento.A África é um continente ainda muito desconhecido pelos brasileiros,isso prejudica bastante a referencia positiva da matriz cultural do nosso país .

A educação por meio do teatro pedagógico busca possibilitar experiências que sirvam para a melhoria do sujeito integrando-o ao meio social no plano individual e coletivo. Individualmente desenvolver aptidões que o permita se expressar de forma diversa, conhecendo sua história de vida, construindo sua identidade, o conhecimento e pertencimento as suas raízes. Na coletividade exercita o respeito mútuo, o diálogo em grupo e a solidariedade enquanto se relaciona,ouvindo, observando as performances dos colegas e também a sua capacidade criadora. Desse modo a encenação torna-se uma importante ferramenta pedagógica no campo das artes que auxilia a desconstruir estereótipos criados para denegrir a imagem dos povos considerados “inferiores”. O teatro é uma arte que cria formas de construção da identidade das pessoas através dos jogos teatrais que proporcionam o autoconhecimento valorizando seus participantes colocando-os como sujeitos da história. Pesquisar, descobrir e compreender melhor a

realidade que está inserida. Perceber o racismo como algo que pode ser combatido. Desse modo o resultado do trabalho que seria a apresentação também se torna um meio de disseminar o respeito à diversidade como algo possível.

Muitas aulas de história contam fatos que escondem o protagonizo negro. Os alunos através do teatro podem usar a arte cênica para reinventarem e recontarem acerca do heroísmo dos africanos na construção do Brasil encenando. Desconstruir imagens dos livros didáticos em que os negros aparecem amarrados e submissos. O tema sendo definido para o conteúdo o professor acaba sendo apenas o orientador do enredo permitindo a criação dos alunos, descentralizando o poder do conhecimento de suas mãos. O livro passa a não ser somente o material de apoio para acontecer às aulas. Utiliza-se também a construção dos textos pelos docentes, leitura e interpretação dos fatos históricos. Os textos podem ser produzidos com base nos livros didáticos e nos relatos dos participantes que podem narrar fatos pessoais que ocorrem em sua comunidade ou reflexões posteriores depois dos trabalhos serem iniciados.

> Icle (2010) destacou a situação pedagógica, principalmente a experiência vivenciada nos processos criativos vinculados ao fazer teatral, como ponto de partida para a sua reflexão sobre a contribuição que a pedagogia do teatro pode oferecer na humanização dos sujeitos que a praticam, e, consequentemente, para a educação (FRANCO, 2004).

A educação em nosso país é um tanto desafiadora por isso metodologias e formas de conseguir contribuir para o desenvolvimento das nossas escolas estão sendo pensadas por educadores e órgãos responsáveis por essa temática. A ideia de inserir a arte, nesse caso o teatro em especial no currículo escolar, almeja uma contribuição significativa que venha a proporcionar ao nosso alunado o entendimento de sua origem afro-brasileira,desconstrução de estereótipos,respeito mútuo,desmistificar a imagem do negro que o livro didático trás apenas na época colonial,preconceitos diversos arraigados e possibilitando que o conhecimento chega nas mãos de todos de forma democrática.

Essa proposta de associar uma linguagem da arte na busca de trazer a aprendizagem como prazer, esse casamento contribui para discussões relacionadas ao contexto onde a escola está inserida tornando as aulas mais interativas. A pedagogia que

pode usar o teatro como meio de superação do racismo e a construção da identidade afro nas escolas. O teatro além de trazer ações que em sala de aula criam um espaço de criação e produções de saberes apresentam novas possibilidades de sanar alguns anseios da sociedade atual.

> Na tentativa de tornar o ensino mais dinâmico e interativo, o teatro apresenta se como ferramenta lúdica de aprendizagem por meio das suas diversas interpretações de ensino para as mais diferentes abordagens conceituais, oferecendo opções para que os expectadores (alunos) possam entender o mundo que os rodeia, através das ações pedagógicas necessárias para todo o desenvolvimento das encenações. (SILVA in SILVA, 2013)

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DA PESSOA NEGRA

Tratar da identidade, principalmente da pessoa negra tem uma tendência a caracterizarem os indivíduos de maneira reducionista,classificando-os exclusivamente em preto ou branco.Além disso precisamos compreender a problemática da pessoa negra e o conhecimento de como ela se percebe no mundo.A identidade se constitui como o individuo se percebe,sua auto-estima e maneira de existir.Nesse processo,é importante para entendermos a problemática da pessoa negra e como se desenvolve sua identidade em meio a contextos adversos onde a mesma é discriminada constantemente.Ressaltando que as relações entre os seres humanos estão cercadas de conservar o poder e a manutenção de interesses das classes dominantes.Fica claro ao ligarmos a televisão em suas propagandas,nas lojas,casas e bairros nobres existe uma efetiva visão da desigualdade entre a população negra e branca.

Outro fator predominante nessa conversa relacionado a identidade é a dissimulação gerada pelo mito da democracia racial.Isso resulta nas implicações geradas pela formação da identidade negra ,sendo que ela fica encoberta pela ideologia de ser moreninho,mestiço e mulato.Em muitas situações cotidianas recai sobre a pessoa negra um olhar que lembra que o mesmo é negro,isto é ,o fato de ser negro isola-o de suas outras características referente a sua ação diante de algo como por exemplo ouvimos muito essa frase racista e a tratamos como natural “Esse menino é muito desobediente,mas também olha a cor dele.É negro, por isso”.E as outras características

que fazem ele se comportar de forma inadequada tem relação apenas com a cor de sua pele? As mesmas são colocadas de lado evidenciando e rotulando apenas que os meninos negros são desobedientes,fazendo relação a cor da pele e não uma característica singular daquela criança em questão .

A maioria da população brasileira, negra e branca, introjetou o ideal do branqueamento. Esse ideal, inconscientemente, interfere no processo de construção da identidade da pessoa negra, pois o sentimento de solidariedade e pertencimento de grupo entre a população negra acaba por se enfraquecer. O ideal de branqueamento interfere também na formação da auto-estima, pois os negros interiorizam os preconceitos negativos contra eles projetados e desenvolvem sua conduta na assimilação dos valores culturais da esfera dominante branca (Munanga, 2004).A política de branqueamento da população brasileira é um ideal que está agregado a história das relações raciais.Trata a diferença como uma deficiência ,prejudicando a construção de uma identidade baseada na negritude por pensarem que o ideal de ser branco a torna superior .Devido a isso,a população negra acaba tendo dificuldades em desenvolver uma identidade negra positiva.Muitas vezes a pessoa que se percebe negra e tem essa construção de sua personalidade é marcada por muitas contradições e opressões impostas e internamente ,que acaba por crescer dentro de si uma ideologia imposta socialmente que o branco é o ideal a ser atingido e luta para realizar esse "sonho".

As nossas crianças e jovens estão imersos a esse contexto e muitas vezes tem somente a escola como ponto de partida para se encontrarem consigo mesmo.Dessa forma a responsabilidade da educação torna-se essencial nessa busca da igualdade racial para a transformação da realidade vijente.

A LITERATURA E O PROTAGONISMO NEGRO

O mercado literário brasileiro ainda é muito tímido relacionado ao protagonismo negro e as relações étnico-raciais. Apagar da infância os personagens negros em que as crianças possam se identificar dificulta a sua aceitação, o entendimento de suas raízes africanas, o preconceito que a mesma sofre e os distúrbios futuros gerados desses traumas. A visão eurocêntrica leva para o contexto escolar uma

literatura que invisibiliza os negros, ora a não presença do personagem negro nas narrativas como o exemplo dos clássicos, ora pela ideia de existir somente a versão contada dos "colonizadores". Ressalto a importância da literatura, sendo que nessa vertente não se pode ser construída sob o pilar da desigualdade racial. A criança se identifica com personagens que a representem e estejam próximos a sua realidade. O leitor re-elabora o que foi contado e utiliza para a afirmação de uma identidade.

Diante do exposto, Lima, (2007, p.47)

> Como é o ser negro que aprendi na escola? Lembro do retrato de um homem amarrado, a calça abaixada, apanhando num tronco. Essa era uma imagem que aparecia repetidamente nos livros escolares. Por que mostravam sempre a mesma figura negra totalmente dominada? Nunca aparecia de outra forma. Era um retrato congelado. Existem muitas outras histórias construídas pelos negros, mas, como elas não aprecem nunca, na prática são invisíveis: é como se nem existissem. E nas historinhas infantis? O único personagem de que me lembro é o Gato Félix, que é um gato preto. Nunca encontrei personagens negros fazendo papel principal num enredo de amor ou aventura. Nas poucas histórias em que eles ganham destaque, são pobres e tristes, na melhor das hipóteses.

Diante de todas as questões abordadas pela autora, ela aponta a importância da África como um continente com diversas culturas. Ao contrário do Brasil que se criou uma ideologia de que somos iguais, desconsiderando nossas características particulares, enfraquecendo o movimento negro e estabelecendo o mito da democracia racial. O uso dos diversos livros em sala de aula possibilita o educando a compreender que existem outros modos de viver e uma variedade de pessoas. Fortalecer a ideia de que não somos um país heterogêneo, apesar de a mídia nos bombardear com propagadas atestando que o nosso país não é racista ou que a África é um continente pobre. Essas ideologias errôneas ganham asas e prejudicam um conhecimento correto sobre os nossos antepassados. Ninguém quer descender de seres embrutecidos e de culturas inferiores,por isso a importância de associarmos o teatro,a contação de história e a literatura infantil com a temática afro para que as crianças possam ter possibilidades de ampliarem seu conhecimento relacionado ao seu potencial de criação e construção da autonomia para suas escolhas sem a interferência do racismo ou ideologias sócio construídas ao longo da história.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

Vejo a contação de história como um meio de representar para as nossas crianças com belos contos que associam beleza, diversidade, cultura, dança música e arte a palavra negro (a). Diante dessas inquietações aponto a seguinte questão: Qual a influência que as histórias infantis têm na construção da identidade da criança? Assim, essas histórias em muito influenciaram/influenciam a reprodução de um ideal étnico, no qual o padrão de beleza é construído sobre traços europeizados. Daí a indagação de Bencini (2002): "Por que os heróis nunca são negros?" Essa indagação acaba que direcionar o nosso foco para as concepções de beleza que não correspondem às características identitárias da população negra.

As crianças experimentam ser aqueles personagens. O que não se pode passar despercebido é a identidade da criança que vai se formando ao presenciar apenas histórias com padrões de beleza eurocêntrica, pois acarreta conflitos interiores nas mesmas idealizando e padronizandoapenas um tipo de beleza. Muitas dessas crianças renegam os cabelos, a cor da pele e isso comprometem bastante sua autoestima e seu rendimento escolar. No entanto um ambiente acolhedor e representativo que lhe inclua o faça sentir parte dele é o esperado de uma instituição que promove a disseminação do conhecimento. A diversidade cultural faz parte do nosso cenário educacional e precisamos contemplá-la na grade curricular levando em consideração seus inúmeros aspectos sejam físicos, climáticos, linguísticos e étnicos.

Em âmbito social e emocional, essa reflexão traz o teatro como gerador de relações interpessoais estreitando as relações e formando laços afetivos que contribuem para a formação dos alunos atingindo vários aspectos nas diversas áreas do saber. O diálogo que o teatro estabelece entre as disciplinas curriculares, entre a escola e o meio social em que o educando está inserido, ou seja, na individualidade de cada um podendo ser um meio de torná-lo protagonista de suas atitudes, como por exemplo, a criança se inspira em um conto para criar no faz de conta seu refúgio para seus medos, angustia fugir ou reforçar o racismo. Dependendo da escolha do conto isso ficará mais notório. O enredo apresentado em espetáculos fica nítido que a reprodução de certas atitudes dos personagens apresentados se torna natural e aparecem nas brincadeiras. Como docente é comum percebermos frases do tipo: "Eu sou a princesa" (menina branca) ou "E você é a bruxa porque seu cabelo é igual ao dela (menina branca tendo o livro em mãos, fazendo

referencia ao cabelo cacheado da menina negra).Precisamos trazer para sala de aula livros em que as crianças se sintam representadas e encenar no palco o protagonismo negro para que nossas crianças possam se sentir representadas .

O livro,a contação de história e o teatro vão além de mero preenchimento de rotina escolar. Essas metodologias completam a criança em seu íntimo e criam descobertas interiores que comprometem seus aspectos intelectuais e psicológicos. A relação só pode acontecer se a criança se identificar com os contos e o mesmo estabelecerem um elo comum ao mundo que a cerca.As crianças estão em constante crescimento cognitivo e precisam de um ambiente desafiador e permissível para crescerem tomando consciência de quem são.E só será possível essa conquista se começarmos a despertar nas crianças desde cedo a vivência e o respeito com a diversidade,aliando essas ferramentas no espaço escolar para que o mesmo promova educação para a vida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOAL, Augusto. Jogos para atores e não atores. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

DEZOTTI, Clara B. S. O Teatro como meio de comunicação: Um estudo sobre a utilização do tableau na Proposta Pedagógica de Arte do Ensino Fundamental e Médio da Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo. Marília: Universidade de Marília. Faculdade de Comunicação, Educação e Turismo. 2006.

FRANCO. E. O. Entre o jogo e o cômico: uma possível metodologia para a Pedagogia Teatral. In: SÁ. A.V. M. Ludicidade e suas interfaces. Brasília: Liber Livro, 2013.

FRANCO, Elison Oliveira. Por uma pedagogia teatral cômica: kk k k ? K k k k. Brasília: Unb: Instituto de Artes Departamento de Artes Visuais, Programa de PósGraduação em Arte. 2014.

LIMA,Heloisa Pires.Histórias da Preta. 3.ed.São Paulo:companhia das letrinhas,1998.

MUNANGA, K. (2004). *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica.

SILVA, Francisca T. SILVA, Akailson L. S. O teatro como instrumento pedagógico para o ensino de física. Caderno de física da UEFS 11 (01 e 02): 43-55, 2013.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

AUTO DE NATAL AFRO-BRASILEIRO: UMA REDE PARA IEMANJÁ, DE ANTONIO CALLADO

Cícero Émerson do Nascimento Cardoso[104]

RESUMO

Este trabalho apresenta uma leitura da peça teatral *Uma rede para Iemanjá*, de Antonio Callado. Considerada um auto de Natal afro-brasileiro, esta peça centra-se na personagem Jacira que, abandonada pelo marido, e estando grávida, anda pela praia em busca de um lugar adequado para ter seu filho. O contexto histórico apresentado é a realidade sociocultural do Rio de Janeiro do início da década de 1960, época em que a recorrência de imigrantes nordestinos indicava a crença de que o país poderia lhes proporcionar dias melhores, mas, ao contrário do que se pensava, o país se encaminhava para o período de retrocesso político perpetrado pela Ditadura Militar. Escrita em 1961, essa obra que compõe o denominado "teatro negro" de Antonio Callado, cuja ação é concentrada em apenas um ato, evoca desde o título a presença de divindades da religiosidade afro-brasileira, e pode proporcionar um profícuo estudo sobre a presença da personagem negra em nossa Literatura.

PALAVRAS-CHAVE: TEATRO. ANTONIO CALLADO. RELIGIOSIDADE AFRO-BRASILEIRA.

[104] Professor da Rede Pública de Ensino do Estado do Ceará, Mestre em Literatura Comparada – Literatura e Cultura, pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB, e-mail: emersoncardoso.cardoso@hotmail.com, Juazeiro do Norte – CE, Brasil.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

INTRODUÇÃO

Tendo iniciado sua produção literária em 1954, Antonio Callado envereda pela dramaturgia desde seu surgimento no panorama literário nacional quando, ao publicar seu romance de estreia *Assunção de Salviano*, também publica *A cidade assassinada*.

Posteriormente, ainda na década de 1950, e início da década de 1960, Callado, como aponta Ligia Chiappini (2010, p. 78), desenvolve um teatro que "tematiza a realidade das favelas cariocas e a questão da negritude no país".

Pedro Mico (1957), *O tesouro de Chica da Silva* (1959), *Uma rede para Iemanjá* (1961) e *A revolta da cachaça* (escrita na década de 1950, mas publicada em 1983) são reunidas pelo autor no livro *Teatro Negro* e traz à tona, segundo Chiappini (2008, p. 59), relevantes valores "da cultura afro-brasileira, do som dos tambores aos mitos e seres sagrados que, direta e indiretamente, atravessam as cenas e apontam para dimensões simbólicas de um Brasil mais amplo, integrado na dor e na alegria ao chamado Atlântico Negro".

Neste sentido, Callado retoma em sua produção ficcional os estigmas a que historicamente o negro foi submetido no Brasil. A abolição da escravatura não impediu que pessoas negras fossem discriminadas, sofressem racismo e tivessem que criar mecanismos de resistência contra a marginalização que sobre elas incidiu. A presença dos mitos afro-brasileiros, sobretudo se pensarmos o teatro de Callado, é um dos recursos a que elas acorrem para não sucumbir ante os problemas sociais que as circundam.

A propósito, Chiappini (2008, p. 60) elabora a seguinte síntese:

> Para conviver com isso, o negro deve apelar – seja à malandragem, como Chica em *O tesouro de Chica da Silva*; seja aos deuses e deusas afros, como Jacira em *Uma rede para Iemanjá*; seja à violência, como Ambrósio em *A revolta da cachaça*; ou como Pedro Mico, na peça de mesmo nome.

Assim, percebemos em *Uma rede para Iemanjá* (2008), como o título evidencia, a retomada de símbolos do universo afro-brasileiro de modo que, se pensarmos as ações das personagens presentes nesta peça, as associamos imediatamente a essa realidade a

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

que alude o trecho acima: ante a miserável condição social em que se encontram tais personagens, não lhes resta, senão, como último recurso, recorrer à presença das entidades do universo de crenças que puderam resistir ao cerceamento impetrado pelo branco, católico e colonizador detentor de poder econômico e, consequentemente, de *status* social.

ODÓ-IYÁ, IEMANJÁ! – NOTAS SOBRE UM MITO AFRO-BRASILEIRO

Na concepção de Chiappini (2010, p. 83), é decisivo para a peça sobre a qual discorremos a relação com "os mitos afro-brasileiros". Desse modo, o orixá feminino evocado no título, Iemanjá, evidencia a presença desses valores religiosos que se estabelecem no Brasil, em vários aspectos, de forma nada amistosa. Sabemos que, para amenizar os cerceamentos de caráter religioso, por exemplo, foi necessário recorrer ao sincretismo como meio através do qual se pôde preservar muitos dos valores religiosos africanos.

Nesta perspectiva, é pertinente refletir sobre o que Zora Seljan (2017, n.p.), a partir de um dos mitos africanos colhidos, afirma: "Iemanjá, a Deusa-Mãe e única, Senhora das águas e Rainha dos Mares e Mãe dos Peixes, é a Deusa da Vida".

Chiappini (2008, p. 05), em uma das notas da peça que analisamos, denomina Iemanjá como "divindade feminina afro-brasileira, rainha do mar, também chamada de Janaína, entre outros nomes que recebe, dependendo da região". Ela completa que: "De origem africana, no Brasil a figura de Iemanjá é fruto de cruzamentos com mitos indígenas e a sereia europeia".

A personagem Pai do Juca, por sua vez, também nos apresenta definições sobre Iemanjá, como percebemos no trecho (CALLADO, 2008, p. 17)[105] em que Jacira o interpela sobre quem é Iemanjá: "Iemanjá, Senhora do Mar, Rainha das Ondas..."

Numa passagem posterior, percebemos a presença do sincretismo religioso que foi recorrente no universo escravocrata brasileiro, período em que se fazia necessário criar subterfúgios para conservar as crenças trazidas da África. Por isto, foi criado o hábito de associar caracteres de santos católicos aos caracteres das divindades africanas,

[105] A partir daqui, apontamos apenas o número da página quando nos referimos à peça de Antonio Callado.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

ou seja, escravos cultuavam os santos católicos quando, em verdade, prestavam culto a estas divindades, o que possibilitou a diversidade de crenças e representou, de algum modo, o não esfacelamento dos valores religiosos da nossa matriz cultural africana.

Assim, no diálogo entre Jacira e Pai do Juca, ela comenta (p. 29): "Mas santo de Igreja é santo mesmo, Pai do Juca! E a Virgem é a Mãe de Deus". Ao que ele responde: "É, mas não tem a das Dores, Auxiliadora, da Boa Viagem, de Fátima e do Ó? Iemanjá é a Virgem que toma banho de mar".

Ainda sobre Iemanjá, recorremos ao mito conforme Prandi (2007, p. 47 – 48) nos apresenta. Ele diz que:

> Iemanjá casou-se com seu irmão Aganju, e dessa união nasceu Orungã. Um dia, aproveitando-se da ausência do pai, Orungã raptou e violentou a mãe. Aflita e entregue a total desespero, Iemanjá desprendeu-se dos braços do filho incestuoso e fugiu. Orungã a perseguiu. Quando ele estava prestes a alcançá-la, ela caiu desfalecida. Então seus seios cresceram desmedidamente, a barriga inchou até ficar do tamanho do mundo e se rompeu. Do ventre aberto nasceram os orixás que ainda não haviam nascido.

Ao retomar o mito, Prandi apresenta os dois orixás mencionados na peça: Aganju e Orungã/Orunjã. Em nota, Chiappini (2008, p. 19) afirma que Aganju, marido de Iemanjá, é "um tipo de Xangô (divindade do trovão e do raio) no candomblé nagô" e Orungã/Orunjã, filho de Iemanjá com Aganju, é "uma divindade masculina afro-brasileira ligada ao elemento ar". Este teria se aproveitado da ausência do pai para violentar a mãe que, também considerada uma divindade relacionada à fertilidade, dá origem, ao desfalecer, a diversos outros orixás, o que a torna símbolo de maternidade e dedicação afetiva aos filhos. Neste sentido, como Prandi (2007, p. 53) assinala: "Eles a chamam de Iemanjá, que na língua dos orixás quer dizer Mãe dos Peixes".

Sendo relacionada às águas marítimas, Iemanjá, segundo Lody (2006, p. 98), "está em todo o mar, é o próprio mar, ou qualquer elemento que habite ou esteja no mar, convivendo com a vida marinha de peixes, conchas, plantas e sereias". Assim, quanto à imagem propagada sobre essa divindade, o autor aponta para o fato de que Iemanjá "é vista na maioria dos casos como uma mulher branca, loura e de olhos azuis – metade peixe e metade humana".

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

Quando metade peixe e metade humana, ela remete à imagem da sereia europeia ou à Iara, entidade indígena das águas. Isto coaduna com o que Franchini (2011, p. 183) comenta quando relaciona Iemanjá à Iara: "Iemanjá e Oxum, divindades aquáticas, não raro se apresentam sob a figura de mulheres de cor branca e vestes vaporosamente azuis, que remetem, de uma forma ou de outra, à figura obsessiva de sereia".

Quando Jacira aparece na praia para Pai do Juca, ela está grávida, veste um vestido branco – uma das cores de Iemanjá – e é descrita (p. 03) como "mulher jovem e loura". Jacira apresenta atributos que nos remetem à Iemanjá. Sendo loura (como geralmente Iemanjá é representada), estando de branco, grávida e descalça na praia, no momento em que o velho faz uma prece, Jacira é, para ele, a personificação da divindade das águas.

SOBRE O AUTO DE NATAL AFRO-BRASILEIRO

Na linha do que propõe Chiappini (2008, p. 47), *Uma rede para Iemanjá* "pode ser lida como uma versão afro-brasileira de um auto de Natal" – esta peça apresenta, em sua enredística, componentes que nos possibilitam pensá-la por este viés.

Trata-se de uma peça cujas ações são realizadas em um ato e que apresenta seis personagens (Jacira, Pai do Juca, Manuel Seringueiro, Lili, o Chefe da obra e o Operário) inseridas no Rio de Janeiro entre os anos 1950 e 1960, ocasião em que, segundo Chiappini (2008, p. 45), "a migração nordestina se acelera, juntamente com a verticalização da cidade".

A descrição do cenário da peça nos dá uma dimensão do espaço social em que circulam as poucas personagens que vivem seu enredo. Assim é descrita a cena:

> Ao fundo da cena, em telão pintado, um posto de salvamento e a massa de edifícios de Copacabana como se fosse vista da areia da praia. Esse telão deve ser bem mais comprido do que o vê o público para que, ao deslizar inteiriço em certo ponto da peça, dê a ideia de que os atores estão andando muito mais do que fazem. No centro da cena há um banco de cimento, como os da praia. O mar é a plateia. (CALLADO, 2008, p. 05)

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

No banco de cimento se encontra Pai do Juca. Ele, que olha para o mar (a plateia), dialoga com Iemanjá e, apontando para o fato de que há um ano ela teria levado seu filho, pede-lhe que o devolva. Em tom de oração, ele diz que seu filho o havia confidenciado (p. 07) "que quando inteirasse um ano, dia 31, ele vinha visitar o pai". O tom de cobrança direcionado ao orixá se acentua quando Pai do Juca indaga (p. 07): "Não foi?... Diga, diga que foi... Diga alguma coisa... Ou então me leva para onde está meu Juca. Afinal de contas tem muito pai que mora com o filho casado. Me leva, Iemanjá..."

O discurso do velho pai é pungente e inconformado – ele atribui à mãe das águas o desaparecimento de seu filho. Em seu ângulo de visão, Juca não morreu, antes foi escolhido e levado para as profundezas do mar. Parece-lhe mais conveniente recorrer ao mito para lidar com o luto – ele fica tão obcecado em trazer o filho de volta que enlouquece.

Em seguida, aparecem na cena Manuel Seringueiro e Lili. O casal conversa sobre o emprego novo que Lili encontra para Manuel e, em meio a discussões, somos informados de que ele tem uma esposa, que está grávida, e que Lili – sua amante – planeja tirá-lo de perto dela afastando-o da construção em que ele trabalha. Ela exige do amante que ele vá retirar de lá seus pertences, a fim de irem para um lugar em que a esposa não o possa encontrar.

Somos informados, também, de que a esposa de Manuel se chama Jacira – e está internada numa maternidade por estar prestes a ter filho. Neste momento, há pela primeira vez menção ao vocábulo "rede", pois Manuel diz que a esposa: "Queria porque queria uma rede para ter o filho. Pronto! Meteu na cabeça que toda mulher na família dela sempre teve menino na rede e ela não pode ter o dela chapada numa cama feito uma pamonha na folha verde".

Sobre o vocábulo "rede", dispomos de várias significações. Dentre elas, apresentamos as que mais se aproximam da acepção indicada pelo texto. Dessa forma, esse vocábulo, proveniente do latim *retem*[106], significa: 1) "Dispositivo feito em tecido de malha, usado para apanhar peixes, borboletas, pássaros e etc."; 2) "Tecido de malha

[106] DICIONÁRIO Brasileiro da Língua Portuguesa. Disponível em: http://michaelis.uol.com.br/moderno- portugues/busca/portugues-brasileiro/rede/. Acesso em: 25 de agosto de 2017.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

resistente, com fios resistentes, suspenso entre duas hastes, duas árvores etc., usado para descansar ou dormir".

Nesta perspectiva, "rede" apresenta simbologias que nos possibilitam várias leituras, dentre as quais: 1) a rede de pesca e 2) a rede para repouso. Neste caso, a primeira nos remete ao que Bastide (2001, p. 156) propõe em quadro de correspondências e classificações dos orixás. Para ele, do ponto de vista do "aspecto da natureza", Iemanjá é o mar e, por um viés dos "aspectos da sociedade e das relações humanas", está relacionada à pesca. A segunda, por sua vez, traz representações de vida e morte. Não raro, a "rede" foi utilizada como meio através do qual o corpo dos mortos era conduzido à sepultura. Na peça, no entanto, a morte – que tirou de um pai o filho amado – dá espaço à vida, uma vez que a "rede" é, desta feita, o meio através do qual Jacira poderá gerar uma nova vida.

Além de estar vinculada à imagem de abrigo, repouso e descanso, a "rede", nessa obra, representa renovação, esperança, vitória da vida sobre a morte, renascimento. Isto se acentua quando pensamos o texto de Callado como uma representação afro-brasileira de um auto de Natal. É na "rede" que a vida se renova e torna Jacira, pela maternidade, uma Iemanjá que pesca no mar, também, a vida – para Pai do Juca, pelo menos, a criança que está prestes a nascer é seu filho que volta das profundezas do mar pela misericórdia de Iemanjá/Jacira. Com sua "rede", Jacira se torna pescadora de vida, de perpetuação da espécie, de renovação pela fertilidade, de valorização da ancestralidade – ela segue, tendo o filho numa rede, a tradição de seus antepassados. E, personificando Iemanjá, que no sincretismo é Maria (cuja imagem é fortemente ligada à maternidade por ser a virgem mãe do redentor dos homens, como o concebe o cristianismo), Jacira traz, ao dar à luz, a simbologia da maternidade redentora.

Retomando o enredo da peça, enquanto o casal conversa, Manuel constata que Jacira vem em sua direção e, pressionado pela amante, foge. Pai do Juca, que permanece durante toda a cena em tom de oração, volta a falar com Iemanjá (p. 16): "Promessa é dívida, Iemanjá... Eu prometi à Senhora uma grinalda de velas bem no beiço da maré se o meu Juca vier para as festas... Diga que sim, Iemanjá... Vamos... Ele já me disse que vem".

Logo após a fuga do casal, Jacira se aproxima do velho. Ele, enquanto isto, direciona sua atenção a Iemanjá (p. 16): "Por que a Senhora não me dá ao menos um sinal, uma esperança, uma coisinha de nada..." Jacira, sem conhecê-lo, pede (p. 17): "Reze por mim também. Peça duas árvores e uma rede..." Pai do Juca, ao deparar-se com uma mulher loura e grávida diante de si, entende que este é o sinal enviado pelo orixá e a chama de Iemanjá. Jacira, porém, tenta desfazer o equívoco do velho dizendo seu nome verdadeiro.

Com frequência, Callado traz à tona a presença do nativo indígena em sua produção artística, e isto ocorre, também, nessa obra – a personagem protagonista traz no nome tal presença. Neste sentido, o vocábulo Jacira[107] (do tupi *yacy* = lua e *ira* = mel, reunidos significam "mel da lua") nos remete a, pelo menos, duas leituras: 1) a lua, simbolicamente, está associada à representação do feminino, e 2) a lua é frequentemente associada à cor prata, o que nos remete a uma relação de proximidade com o orixá feminino Iemanjá que, de acordo com Bastide (2001, p. 156), está associada ao metal "prata".

No diálogo com Jacira, Pai do Juca retoma dois nomes emblemáticos para a construção do mito de Iemanjá: Aganju e Orunjã que são, respectivamente, marido e filho da divindade das águas. Neste momento, Jacira, inconscientemente, recobra a imagem de seus irmãos: Cotia – que desde o seis anos vive no mar – e Zé das Pedras – que morreu no mar. Jacira, ao mesmo tempo, recebe de Pai do Juca informações sobre o filho a quem ele de tal modo se dedica a ponto de ser conhecido pelo nome do filho e não pelo próprio.

Juca[108], a propósito, nos remete a uma redução do nome José, que significa: "aquele que acrescenta", "Deus multiplica" e "acréscimo de Deus". Simbolicamente, o filho de Jacira, na compreensão de Pai do Juca, é a continuidade de seu filho. O velho projeta na criança que está prestes a nascer a imagem de Juca – a quem Iemanjá teria levado para as profundezas do mar.

De certo modo, o filho de Jacira é vislumbrando pelo velho como um presente dado pela divindade – neste caso, com a existência da criança, Iemanjá, e não

[107] DICIONÁRIO de nomes próprios. Disponível em: https://www.dicionariodenomesproprios.com.br/jacira/. Acesso em: 20 de ago. de 2017.
[108] DICIONÁRIO de nomes próprios. Disponível em: https://www.dicionariodenomesproprios.com.br/juca/. Acesso em: 20 de ago. de 2017.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

necessariamente Deus, iria "multiplicar" a existência de seu filho. Ela preencheria, com a criança de Jacira, o vazio que Juca deixara na vida de seu pai e "acrescentaria" mais felicidade aos seus dias.

Ao remeter-se a Juca, Jacira pergunta ao velho pai (p. 22): "E ele era alegre e manso, não era?" A alegria e a mansidão seriam, ressaltemos, características dos filhos de Iemanjá. Essa imagem do rapaz é acrescida ao tom idealizado com que Pai do Juca o caracteriza:

> Quando ele pisava na praia de calção, cinturão de lona e camisa de meia branca, a gente estava vendo logo que não tinha homem para aguentar um esbarrão daquilo. Parecia que um penedo ia tomar banho de mar! Mas a criançada cercava ele e subia por cima dele e o Juca só fazia rir e brincar. Ficava como uma amendoeira daquelas do Posto Seis quando dá passarinho. (CALLADO, 2008, p. 22 – 23)

Jacira, após ouvir a descrição de Juca, levanta-se do banco e olha para o mar dizendo que precisa voltar para ele. Diz, ainda, que dará a mão ao irmão Zé das Pedras e a Juca. Percebemos em seu discurso uma indisposição para permanecer presa a uma existência em que ela estaria fadada ao preterimento e ao abandono.

O velho implora (p. 23): "Deixe antes o Juca em terra". Jacira, por sua vez, em delírio, está decidida a morrer no mar (p. 24): "Vou pro céu, que o mar é céu que a chuva derreteu. O mar é uma rede grande". Com isto, temos uma das passagens mais líricas do texto. A simbologia da "rede" é retomada e, ao invés de pensar em morrer no mar, após ser auxiliada por Pai do Juca – que lhe oferece alimento –, ela ri e afirma (p. 26): "Pai do Juca, vou lhe dizer uma coisa. Eu pensei que sem encontrar o Manuel eu nunca mais ia rir na minha vida. Mas você e o seu café quente estão fazendo eu me sentir viva de novo".

Segue-se a este um novo diálogo e, em outra imagem de intenso lirismo, ela diz, sobre seu filho: "Ele dança nas minhas águas e eu danço nas águas do mar! Acho que o menino quer mesmo nascer no mar".

A água, imagem constante na peça, traz inúmeras simbologias. Para Mircea Eliade (1992, p. 66), o contato com a água, em algumas religiões, "comporta sempre uma regeneração". E ele completa dizendo que: "Em qualquer conjunto religioso em

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

que as encontramos, as águas conservam invariavelmente sua função: desintegram, abolem formas, 'lavam pecados', purificam e, ao mesmo tempo, regeneram".

A "regeneração" da vida, representada pelo nascimento da criança que Jacira traz no ventre, que traria das águas (do mar / do ventre) vida nova para Juca, remete ao que Eliade propõe. Para este autor (1992, p. 65), "a dissolução [a morte de Juca] é seguida de um 'novo nascimento'", e a submersão na água, por sua vez, "fertiliza e multiplica o potencial de vida". A água, contida no mito de Iemanjá como fonte de criação, surge no texto como possibilidade de novas experiências existenciais também para as personagens: há a passagem do não-existir para o existir, na geração do filho, e da morte para a vida, na regeneração daquele que morreu.

Retomando, Pai do Juca e Jacira decidem ir à obra em que Manuel trabalhava e deparam-se com o Chefe da obra e o Operário que os auxiliam a recuperar a rede deixada por ele. O Chefe, que se mostrara solidário à Jacira quando conseguira sua internação numa maternidade, de onde ela fugira, decide novamente ajudá-la – ordena que o trabalhador chame um vizinho médico e prepara a rede de Jacira para que, assim, ela possa ter o filho.

Já deitada na rede, Jacira diz (p. 41): "Pai do Juca, parece mesmo que eu estou no mar... Nunca me senti melhor na minha vida. Agora já sei que tudo vai correr bem. É como se eu estivesse num barco, remado por Zé... pelo seu filho...".

A cena, como é descrita na peça, remete-nos a um presépio e nos possibilita pensar esse texto como um auto de Natal afro-brasileiro. Neste sentido, vejamos como a cena é descrita (p.41): "Jacira se aconchega na rede e dorme. Baixa a luz, que agora incide sobre sua cabeça. A cena toma um ar de presépio".

O *auto*, segundo Moisés (1974, p. 49), é um gênero dramático que designa "toda peça breve, de tema religioso ou profano, em circulação na Idade Média". Localizamos na peça de Callado aspectos que nos remetem a este gênero. O nascimento do filho de Jacira nos remete à imagem judaico-cristã do nascimento de Cristo. Desta feita, um presépio à brasileira. Compõem a cena: uma mulher grávida abandonada pelo marido – que ironicamente se chama Manuel, variante de Emanuel, que significa "Deus conosco", e é, de acordo com a crença cristã, o salvador dos homens –, um homem negro considerado louco e um Chefe de obras.

O auto de Natal afro-brasileiro está completo e Jacira consegue, finalmente, cumprir sua meta: ela tem o filho dentro de uma rede dando continuidade à tradição das mulheres de sua família. O cenário de desolação e abandono dá espaço para um cenário de acolhimento, solidariedade e esperança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo, longe de se pretender concluído, aponta algumas possibilidades de leitura que o texto dramático calladiano comporta. Ao trazer à tona a categoria analítica escolhida para nossa discussão, em verdade uma categoria temática – o auto de Natal afro-brasileiro –, temos a pretensão de discorrer, dentre outros componentes, sobre o universo das crenças afro-brasileiras tão presentes na peça que constitui nosso *corpus*.

Além disso, recorremos ao estudo de alguns componentes estético-literários que nos possibilitam pensar o estilo empregado pelo autor e, desse modo, compreender a polissemia do texto literário que, quando artisticamente trabalhado, como é o caso do teatro calladiano, proporciona ricas abordagens e uma diversidade de leituras.

Assim, seguimos a linha de interpretação apontada por Chiappini e pensamos a peça *Uma rede para Iemanjá* como um auto de Natal afro-brasileiro. Nesta perspectiva, foi necessário considerar a especificidade da realidade que serve como pano de fundo sociocultural e socioeconômico da peça: o Rio de Janeiro dos trabalhadores da construção civil – vindos de diversos estados nordestinos para contribuir com o crescimento vertical da cidade – e dos homens e mulheres pobres, negros, marginalizados, subalternizados que circulam pelas ruas e avenidas de uma cidade pouco acolhedora.

Em suma, *Uma rede para Iemanjá*, como as demais peças do autor que compõem seu "teatro negro", apresenta personagens negras que ganham voz e circulam, com suas crenças religiosas, em busca de novos horizontes e uma liberdade que mais tem a ver com resistência do que com a realização plena do que se idealiza como liberdade.

REFERÊNCIAS

BASTIDE, Roger. *O candomblé da Bahia*: rito nagô. Tradução de Maria Isaura Pereira de Queiroz. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

CALLADO, Antonio. *Uma rede para Iemanjá*. Rio de Janeiro: Frente. 2008.

DICIONÁRIO Brasileiro da Língua Portuguesa. Disponível em: http://michaelis.uol.com.br/moderno/rede/. Acesso em: 25 de agosto de 2017.

DICIONÁRIO de Nomes Próprios. Disponível em: https://www.dicionariodenomesproprios.com.br. Acesso em: 20 de ago. de 2017.

ELIADE, Mircea. *O sagrado e o profano*. Tradução de Rogério Fernandes. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

FRANCHINI, A. S. *As 100 melhores lendas do folclore brasileiro*. Porto Alegre: L&PM, 2011.

LEITE, Ligia Chiappini Moraes. O "teatro negro" de Antonio Callado. In: CALLADO, Antonio. *Uma rede para Iemanjá.* Rio de Janeiro: Frente. 2008.

_____. Teatro em branco negro. *Antonio Callado e os longes da pátria.* São Paulo: Expressão popular, 2010.

LODY, Raul. *O povo do santo:* religião, história dos orixás, voduns, inquices e caboclos. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2006.

PRANDI, Reginaldo. *Contos e lendas afro-brasileiras:* a criação do mundo. São Paulo: Companhia das Letras.

SELJIAN, Zora. *Iemanjá e suas lendas.* São Paulo: Global Editora. Disponível em: https://books.google.com.br/booksiemanjaesuaslen. Acesso em: 25 de ago. de 2017.

VIII Artefatos da Cultura Negra
25 a 30 de setembro de 2017
ISSN 2448 – 0495
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo
Universidade Regional do Cariri
Universidade Federal do Cariri
Universidade Federal do Ceará
Instituto Federal do Ceará - IFCE

SIMPÓSIO TEMÁTICO 5 - RELIGIOSIDADE DE MATRIZ AFRICANA E EDUCAÇÃO

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

DO CANDOMBLÉ ÀS CIÊNCIAS MÉDICAS: CUIDADO, CURA E EDUCAÇÃO MÉDICA SUSTENTÁVEL

Luysa Gabrielly de Araujo Morais[109]

Regina Morais da Silva Araujo [110]

RESUMO

Entre o estalar da chibata e o batuque do atabaque, entre os gritos do dor e os cantos dos irmãos e entre a ganância do senhor de engenho e a fé dos escravos tem-se início o candomblé no Brasil. Os serviços de cura foram as primeiras manifestações das religiões originariamente africanas no pais, estas, desenvolvidas por africanos trazidos e majoritariamente escravos ou por brasileiros de descendência africana. A necessidade da cura pelas mãos desses indivíduos surge principalmente devido ao pouco contingente de médicos e a dificuldade de acesso que estes possuíam em relação à distância das fazendas, o que tornava às práticas religiosas a maneira mais rápida e possivelmente efetiva para cura. Sendo assim, é historicamente comum que às pessoas antes, durante ou depois de consultas médicas frequentem centros de candomblé para obter ou "reafirmar" a cura, nesse sentido, destaca-se que uma das principais motivações para o início no candomblé é a vivência com episódios de adoecimento. Cabe ao médico, por tanto, o exercício da sustentabilidade cultural, com vistas a firmar uma parceria entre os centros médicos e os religiosos visando à obtenção do cuidado e da cura, respeitando os princípios do SUS, das ciências médicas e da religiosidade popular. O desafio dessa parceria é a intolerância, principalmente da classe médica, esta, educada em um modelo medicamentoso centrado na doença e não nos sujeitos; que prioriza o trinômio doença-fármaco-tratamento; que torna o médico um aplicador de padrões mecanizados de adoecimento e não um modificador do cenário de adoecimento dos indivíduos e que o afasta de uma prática médica sustentável. Por fim, é válido destacar a necessidade de uma modificação na educação médica com vistas à torna-la sustentável e, consequentemente, garantir a efetividade no exercício do cuidado e da cura dos sujeitos através da aliança religiosidade-ciências médicas.

PALAVRAS-CHAVE: CANDOMBLÉ. CUIDADO. CURA. CIÊNCIAS MÉDICAS. EDUCAÇÃO SUSTENTÁVEL

[109] Graduanda em Medicina pelas Faculdades Integradas de Patos-FIP, luysaaa@gmail.com, Patos, Paraíba, Brasil.

[110] Pós-Graduada em Serviço Social e Humanização pela Faculdade de Juazeiro do Norte-FJN, reginamoraisaraujo@hotmail.com, Juazeiro do Norte, Ceará, Brasil.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

INTRODUÇÃO

As religiões de matriz africana são o alvo preferido de práticas intolerantes por parte dos seguidores das demais religiões. Não é possível apontar uma única causa para essa intolerância, as causas são múltiplas, e variam desde a origem negra-africana da religião até a intolerância pelo estranhamento com a forma que os cultos são realizados.

O dilema da intolerância, é que ela atinge as diversas esferas de vivência dos sujeitos ao ponto que pode interferir no seu processo de saúde-doença e comprometer sua situação fisiológica. É nesse contexto que o presente trabalho toma forma.

Não é possível pensar o tratamento, o cuidado e a cura de um pertencente a religiões de matriz africana, especialmente o Candomblé, sem analisar a interferência da religiosidade em todo o processo. Vale ressaltar que interferência não necessariamente está vinculada a algo ruim, pelo contrário, a religiosidade é comprovadamente um benefício e auxilia no processo de cura e de cuidado das mais diversas patologias, sejam elas fisiológicas, físicas ou psicológicas.

É necessário que o profissional médico veja os sujeitos atendidos como um todo, dotado de histórico e de conhecimentos prévios, ativo e capaz de participar de todo o processo de saúde-doença. Não é viável que ele se considere como único detentor do saber capaz de produzir cuidado, cura e de promover saúde, ele deve entender que existem divergentes maneiras e conceitos de promoção desses elementos (cuidado, cura e saúde).

Nesse sentido, o presente trabalho analisa a necessidade de uma modificação na formação acadêmica e atuação profissional do sujeito médico, objetivando que este consiga aliar a religiosidade com as ciências médicas visando potencializar a eficácia de sua prática clínica.

CONSTRUÇÃO DO CANDOMBLÉ

O candomblé é uma das religiões consideradas de matriz africana que possuem manifestações e grupamentos organizados no território brasileiro. Acredita-se que duas matrizes africanas foram responsáveis pela formação dessa religião no pais: Os sudaneses e os bantos. Os sudaneses podem ser divididos em dois segmentos, os iorubas

ou yorubas (nagôs), que denominam seus deuses como orixás, e os ewê-fons (jejes) que usavam a denominação de voduns. Os Bantos, por sua vez, possuíram uma menor influência religiosa quando comparados aos sudaneses, uma das motivações é que suas divindades são consideradas atreladas ao território geográfico africano e consequentemente não lograriam o mesmo êxito em território brasileiro. Eles acabaram por se fundir e influenciar o segmento ioruba.

Essa fusão e interação entre os sudaneses e os bantos ocasionou o surgimento de diferentes grupamentos sendo eles diferenciados, em sua maioria, pela localização geográfica dos praticantes, existia o Candomblé na Bahia, Xangô no Recife e Alagoas, Tambor de mina nagô no Maranhão e Pará e Batuque no Rio Grande do Sul. Posteriormente aos anos 60 esses grupos foram unificados sob denominação de Candomblé (PRANDI, 1991).

Costa Lima (1976, p.2) conceitua candomblé como um termo de uso recorrente na área linguística da Bahia para nomear grupos religiosos que possuem um sistema de crenças em divindades denominadas santos ou orixás e que estão associadas a fenômenos de possessões ou transes místicos. As manifestações candomblecistas necessitam de uma estrutura física para ocorrer, sendo ela denominada popularmente de barracão ou terreiro, Silva (2006) considera o terreiro, segundo a cultura yoruba, uma espécie de moradia, um espaço de realização de culto aos orixás e um patrimônio imaterial da diversidade cultural humana. Para Silva, o terreiro é um espaço de resistência histórica.

O comando do culto normalmente é realizado por uma ialorixá ou um babalorixá, sendo estes conhecidos como “mãe-de-santo” ou “pai-de-santo”, estes, para além de comandar o culto e as manifestações dentro do espaço do barracão, também são considerados como líderes comunitários, exercendo grande influência na vida dos denominados “filhos-de-santo”, que são os indivíduos que frequentam os templos e que seguem os preceitos estabelecidos pelo candomblé, formando o que alguns autores denominam como “família de santo” (PRANDI, 2001).

É necessário diferenciar aqueles que são “filhos da casa” e aqueles que são visitantes, os primeiros são frequentadores constantes e participam das atividades dos terreiros formando uma verdadeira família envolta pela esfera religiosa e os outros são

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

frequentadores relativos, indo normalmente durante festividades ou quando necessitam de algum aconselhamento ou ajuda por parte dos orixás. Independente da assiduidade nos encontros candomblecistas é comum que os frequentadores sigam os conselhos e ensinamentos dos líderes religiosos e que busquem neles e nos orixás a solução, a cura e, consequentemente, o cuidado espiritual, psicológico e físico.

> Nesse sentido, aderir ao candomblé significa ingressar em um novo círculo de intimidade e vínculo familiar, uma experiência de ressocialização, a partir da qual o fiel internaliza valores, conceitos, crenças e atitudes relativas a um dado universo simbólico, aprendendo a desempenhar papeis e a interagir no grupo religiosos. (MOTA E TRAD, 2011)

Sendo assim, o candomblé se constrói como um espaço de interação social e busca, seja esta por cura, por cuidado ou por esperança.

CURA E CUIDADO

Cura e cuidado são termos de definições ainda nebulosas e constantemente correlacionadas, fato este que resulta em uma confusão entre essas duas terminologias tão presentes na área das ciências da saúde.

Em uma concepção simplicista e direta, cura seria o mais imediato, a interrupção da patologia ou do sofrimento que aflige determinado indivíduo e consequentemente sua família - aqui será adotado uma concepção de adoecimento e patologia como o acometimento de um indivíduo específico acrescido do reflexo que esse adoecimento resulta em todos que estão correlacionados com este por algum vínculo social, em destaque, a família.

O cuidado, por sua vez, pode ser considerado como sinônimo, mesmo que com ressalvas, do termo tratamento. O cuidado prevê continuidade e frequência, sendo normalmente o caminho para a cura. É válido destacar que em doenças consideradas crônicas, ou seja, aquelas em que não é possível ou que é muito difícil vislumbrar um panorama de cura, o cuidado deixa de ser meio e torna-se fim, ou seja, não é mais objetivado uma cura, mas sim um cuidado constante para garantir que aquele indivíduo possua todas as suas necessidades supridas.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

Mesmo que usadas quase que como sinônimos, é necessário uma diferenciação terminológica entre tratamento e cuidado. A diferença mais marcante é que o termo tratamento normalmente está vinculado à uma esfera medicamentosa e baseada no combate à determinada patologia específica. O tratamento segue uma lógica patologia-tratamento-cura, enquanto que o cuidado não necessariamente pressupõe uma cura ou mesmo um processo de adoecimento, seja ele físico ou psicológico, o cuidado está para além do tratamento, ele o engloba e o complementa. Roseni Pinheiro, no Dicionário da Educação Profissional em Saúde, conceitua cuidado em saúde como dar atenção, acolher, tratar, respeitar as diferenças e semelhanças e zelar pelo ser humano. O cuidado pressupõe a existência de um outro ser humano e não de uma patologia.

As primeiras manifestações das religiões africanas, dentre elas o candomblé, no Brasil foram serviços de cura e cuidado (COSSARD, 2006). É difícil para alguns compreenderem que inicialmente a prática de combate às patologias, ou de saúde, propriamente ditas, eram atreladas à aspectos religiosos e, principalmente, a religiões de matriz africana, que eram majoritariamente praticadas por negros, em sua maioria escravos, visto que estamos tratando de um período racista e escravocrata em sua essência. Para essa compreensão é, a priori necessária uma curta análise do cenário de surgimento dessas práticas religiosas em saúde.

Inicialmente o número de profissionais da área médica era reduzido, tanto devido à pouca quantidade de centros educacionais capazes de formar e capacitar esses profissionais quanto devido ao alto custo necessário para a manutenção dos estudantes, resultando em uma elitização dos profissionais médicos que em sua maioria eram filhos de senhores de engenho. Além do número reduzido, existia o problema da distância entre as localidades, as fazendas normalmente eram distantes dos centros das cidades e distantes entre si, fato este que resultava em uma demora considerável para que ocorresse o deslocamento de profissionais de saúde entre as localidades, o que em alguns casos, viria a ser fatal para os pacientes. (MONTEIRO, 1985)

A ausência de estudos farmacológicos aprofundados no combate às doenças, principalmente as tropicais, também resultava no distanciamento de parcela considerável da população da medicina clássica. Algumas patologias não possuíam formas de diagnóstico e tratamento preciso, não era possível falar de cura para algumas

doenças, a tuberculose, por exemplo, sendo, portanto, para além de complexo, ineficiente, em alguns casos, o tratamento com a medicina tradicional da época.

Nesse panorama, tanto de descrédito da medicina tradicional, ainda arcaica em alguns aspectos, quanto de eficiência por parte de alguns tratamentos realizados por líderes religiosos, principalmente os realizados à base de ervas, é formado a crença inicial da cura e do cuidado através das manifestações das religiões de matriz africana, com destaque, o candomblé.

Essa crença se perpetuou no imaginário de muitos indivíduos, principalmente entre aqueles que possuem descendência africana e/ou escrava ou que residem em localidades que sofreram essa influência religiosa durante os períodos escravagistas.

CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO MÉDICA

Como já destacado, o início da educação médica no Brasil foi elitista, apenas algumas famílias possuíam recursos financeiros suficientes para arcar com as despesas necessárias para manutenção de algum membro familiar em um curso das ciências médicas. Os jovens eram enviados para fora do pais ou para locais como a Bahia e o Rio de Janeiro, que foram sede das primeiras faculdades de medicina do pais, para que pudessem se formar médicos.

O resultado dessa elitização histórica inicial dos profissionais médicos é vislumbrado até hoje, ainda existe uma subjetividade envolta nos profissionais dessa área que acabam por se considerarem como donos e soberanos do processo de adoecimento, auto intitulando-se como representantes da cura e da esperança e únicos capazes de propor tratamento eficiente aos enfermos. É o processo de deificação dos profissionais médicos (BIRMAN, 1980).

Essa visão muitas vezes acaba por dificultar uma aproximação do profissional médico da população em geral, dificultando o processo de cuidado, e resultando no afastamento e na descrença por parte da população em geral para com a medicina tradicional. Essa deificação também gera um sentimento de medo no imaginário das pessoas, que passam a recorrer à medicina tradicional apenas em última instância,

muitas vezes quando não é mais possível realizar procedimentos eficazes de combate à patologia.

Nesse panorama, de descrédito atribuído aos médicos e consequentemente à medicina tradicional, surge a necessidade de repensar os conceitos e as bases educacionais lecionadas na academia médica. Não é mais viável que o estudante saia da academia sem reconhecer a pluralidade de cuidados e curas que existem e as consequências da intolerância no quadro clínico do paciente. Tem-se início uma caminhada rumo à uma educação médica sustentável.

Não existe um conceito estático do que é sustentabilidade, alguns autores a interligam com conceitos como ecodesenvolvimento, e aplicam uma definição abrangente de que um desenvolvimento sustentável seria um "desenvolvimento endógeno", que atende e equilibra as diferentes dimensões da vida em sociedade de modo a garantir uma melhor gestão da vida dos seres que habitam a Terra (RAYNAUT E ZANONI;1993,p.7).

Inicialmente o termo sustentabilidade era primordialmente atrelado à esfera ecológica, seria o "crescer e desenvolver" economicamente respeitando à esfera ambiental e garantindo sua preservação para as gerações futuras. Entretanto, não é mais possível restringir o conceito apenas a uma dimensão, a sustentabilidade é um conceito multidisciplinar e atemporal que se destaca por sua abrangente aplicabilidade nas diferentes esferas da vida em sociedade.

Autores como José Joaquim Gomes Canutilho (1992) apresenta a ideia de tríplice de dimensões da sustentabilidade, sendo elas a dimensão ambienta, a social e a econômica; Juarez Freitas (2012) por sua vez, apresenta cinco dimensões, a social, a ética, a política, a econômica e a ambiental; Sachs (1988) por sua vez, adotou seis dimensões, a ecológica, a econômica, a social, a espacial ou territorial, a cultural e a política.

Por sua maior abrangência e melhores conceituações teóricas, o presente trabalho acata as dimensões atribuídas por Sachs, mesmo ressaltando o mérito dos demais autores sobre a temática.

Educação médica sustentável, portanto, é a formação educacional, no contexto da universidade, de profissionais capazes de articular as diferentes esferas de

convivência social na busca por um processo de cuidado ou cura eficaz para os pacientes e suas famílias.

A sustentabilidade cultural deve, portanto, fazer parte da educação médica e, principalmente, da prática desse profissional, de modo a garantir o respeito à cultura religiosa dos pacientes. Garantindo, desse modo, que o sujeito atendido não se sinta desamparado e discriminado pela medicina tradicional, mas sim, que se sinta parte integrante da construção do seu processo de adoecimento, de cuidado e de cura.

Por ser parte integrante do processo, é intrínseco que as características, o histórico e a religiosidade do paciente influenciem no quadro clínico. Nesse sentido, o Candomblé faz parte do adoecimento, do tratamento, do cuidado e da cura das pessoas que vivenciam essa religião.

O respeito, nesses casos, para além de sustentabilidade cultural, é um exercício de ética médica, de adoção dos princípios do SUS e de combate ao preconceito religioso. Além de ser, em boa parte dos casos, necessário para que os tratamentos sejam efetivados e, consequentemente, para que o médico cumpra sua função de tentar promover saúde.

ALIANÇA RELIGIOSIDADE-CIÊNCIAS MÉDICAS:

Vivaldo Costa Lima (1977) aponta que um dos principais motivos de ingresso e adesão ao candomblé tem relação com quadros de adoecimento e busca por melhoras em seus estados tanto físicos quanto psicológicos.

Sendo assim, não é difícil compreender porque é comum que antes, durante ou depois de tratamentos com medicina tradicional os sujeitos busquem “ajuda” em terreiros de candomblé.

Infelizmente, alguns profissionais das áreas médicas acabam por não aceitar essa devoção por motivos como: se considerarem os únicos capazes de promover saúde, por não concordarem com as práticas propostas pelos orixás e líderes religiosos ou por serem verdadeiramente intolerantes com o candomblé.

Saúde, assim como sustentabilidade, é um termo que não possui uma definição estática. Inicialmente esse termo era usado apenas para se referir à um estado não patológico fisiologicamente, entretanto, com o decorrer dos anos, foi-se constatado que

saúde não está necessariamente relacionada com patologias fisiológicas, mas sim que ela é um bem-estar tanto físico, quanto psicológico e social (FILHO; 2011).

Pacientes que possuem transtornos mentais, por exemplo, quando possuem apoio constata-se uma maior porcentagem de sucesso no enfrentamento desse transtorno. Rodrigues e Cardoso (1998) em estudo no contexto da saúde mental destacaram que a família de santo, quando existente na vivência do paciente, figura como um importante pilar de apoio para o tratamento daquele indivíduo.

Depreende-se, portanto, que, em algumas situações, o candomblé pode figurar como promotor de saúde, principalmente no contexto social e psicológico, e que os médicos devem corroborar práticas tradicionais com as práticas religiosas do paciente para potencializar os tratamentos, o processo de cuidado e a cura.

Aliar a religiosidade com as ciências médicas é a melhor maneira de garantir uma verdadeira plenitude na aplicabilidade do conceito de saúde na vida daquele indivíduo. Essa aliança reduz a evasão dos tratamentos, aumenta a eficácia do combate a patologia e gera um sentimento de confiança e de parceria entre o médico e o sujeito atendido.

É necessário, portanto, rediscutir a prática médica e reformular sua concepção como profissional desde o ingresso na universidade, garantindo que uma educação médica sustentável, principalmente culturalmente, seja adotada no ensino médico brasileiro, de modo a garantir a eficácia no cuidado e na cura dos diferentes indivíduos, independentemente de sua crença, credo, cor, condições econômicas ou ideologias políticas.

CONCLUSÃO

A educação médica sustentável, portanto, deve ser incorporada na formação acadêmica desse futuro profissional, merecendo destaque e maior aprofundamento a dimensão cultural dessa formação.

Não é possível pensar as práticas médicas sem considerar conceitos como cuidado e cura, estes, podem ser potencializados quando o indivíduo respeita as diferenças culturais e, consequentemente, religiosas do paciente.

É, portanto, necessário que a postura sustentável do médico corrobore com o combate ao preconceito religioso e com a aceitação das crenças e credos dos seus pacientes, realizando uma verdadeira aliança religiosidade-ciências médicas, que repercutirá de forma positiva no quadro clínico daquele indivíduo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO. Naomar de. **O que é Saúde?** Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2011. 160 p. (Coleção Temas em Saúde)

BIRMAN, J. **Enfermidade e loucura**. Rio de Janeiro: Ed. Campus, 1980.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes; LEITE, José Rubens Morato**. Direito Constitucional Ambiental Brasileiro**. São Paulo: Saraiva, 2007.

COMELIAU, Christian, SACHS, Ignacy (1988). **Historie, Culture et Styles de Développement - Brésil et Inde, Esquisse de com parasion.** Paris: Unesco - Cetral, Editions I'Harmattan.

COSSARD, G. O. ***Awó*: o mistério dos orixás.** Rio de Janeiro: Pallas, 2006.

COSTA LIMA, V. da. **O conceito de "nação" nos candomblés da Bahia.** *Afro-Ásia*, Salvador, n. 12, p. 65-90, 1976.

FREITAS, J. Sustentabilidade: Direito ao Futuro. Belo Horizonte: Fórum, 2012

MONTERO, P. ***Da doença à desordem*: a magia na umbanda.** Rio de Janeiro: Graal, 1985.

MOTA, Clarice Santos; TRAD, Leny Alves Bomfim. A gente vive pra cuidar da população: estratégias de cuidado e sentidos para a saúde, doença e cura em terreiros de candomblé. **Saude soc.**, São Paulo , v. 20, n. 2, p. 325-337, June 2011 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902011000200006&lng=en&nrm=iso>. access on 05 Aug. 2017. http://dx.doi.org/10.1590/S0104-12902011000200006.

PIERUCCI, Antônio Flávio e PRANDI, Reginaldo**. A realidade social das religiões no Brasil.** São Paulo, Hucitec, 1996.

PRANDI, R. **Candomblé e o tempo: concepções de tempo, saber e autoridade da África para as religiões afro-brasileiras.** *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 16, n. 47, p. 43-58, 2001.

PRANDI, Reginaldo. **Os candomblés de São Paulo**. São Paulo, Hucitec, 1991.

RAYNAUT, Claude, Zanoni, Magda (1993**). La Construction de l'interdiciplinarité en Formation integrée de l'environnement et du Développement**. Paris:Unesco

(Document préparé pour Ia Réunion sur les Modalités de travail de CHAIRES UNESCO DU.DÉVELOPPEMENT DURABLE. Curitiba, 1 - 4 juillát 93 - mimeo).

RODRIGUES, N.; CAROSO, C. A**. Idéia de sofrimento e representação cultural na construção da pessoa.** In: DUARTE, L. F. D.; LEAL, O. F. (Org.). *Doença, sofrimento e perturbação*: perspectivas etnográficas. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1998. p. 137-147.

SILVA, D. E. da. ***A sagração do dinheiro no neopentecostalismo*: religião e interesse à luz do sistema da dádiva.** 2006. Tese (Doutorado em Sociologia)-Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

SILVA, Jorge da. (A) **Guia de Luta contra a intolerância religiosa e o Racismo**. Rio de Janeiro:CEAP, 2009.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

A IMPORTÂNCIA DA MITOLOGIA DOS ORIXÁS EM SALA DE AULA: UMA PRESERVAÇÃO DE PATRIMÔNIO CULTURAL

Cícero Darlan Andrade Araruna [111]

Ana Valesca Monteiro Muniz Dantas [112]

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo fazer algumas considerações sobre a presença das narrativas orais Afro-Brasileiras, em especial as que dizem respeito ao Candomblé, em instituições de ensino fundamental e médio, voltando nossa atenção para as disciplinas que, por lei, devem abordar o tema. Faremos um breve apanhado histórico em que examinaremos a função da oralidade nos mitos dos Orixás, discutindo relações possíveis dessa tradição predominantemente oral com livros didáticos e atividades de ensino. Pretendemos abordar também o problema, no contexto do ensino, do tratamento da Cultura e Mitologia africana como folclore e exotismo, deixando de lado a pluralidade de tradições populares e suas interações no meio social. Utilizamos os estudos de Mikhail Bakhtin como base teórica, aproveitando suas considerações de que a linguagem deve ser entendida como ato ético que vai além da normatividade imposta pela gramática tradicional, como uma forma que reflete e refrata as relações sociais com o mundo, tanto em suas expressões escritas quanto orais.

PALAVRAS-CHAVE: CANDOMBLÉ. EDUCAÇÃO. CULTURA. NARRATIVAS ORAIS. BAKHTIN.

[111] Estudante, Graduando em Letras, Universidade Regional do Cariri - URCA, offdaan@gmail.com, Crato, Ceará, Brasil.
[112] Estudante, Graduanda em Letras, Universidade Regional do Cariri – URCA, ana.valesca.m.m.dantas@gmail, Crato, Ceará, Brasil.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

INTRODUÇÃO

Hoje as narrativas orais de matriz africana são trabalhadas na maioria das escolas em virtude à Lei 11.645. E este trabalho surgiu após reflexões sobre a importância, o que os alunos tiram de proveitoso e como são trabalhadas as narrativas orais Afro-brasileiras inseridas no universo das religiões de matriz africana nas escolas do ensino fundamental e médio.

Na primeira seção deste trabalho, intitulada como "Como trabalhar as narrativas dos Deuses africanos em sala de aula", falaremos brevemente de um artigo que problematiza a forma como as palavras, de forma explícita ou implícita, podem influenciar a vida dos alunos e dos professores e como. Na seção seguinte, "Resistência através das narrativas", fazemos um breve apanhado histórico de como estas narrativas orais chegaram até os dias atuais. Na terceira seção, com o título "Dos terreiros para as salas de aula", que fala mais detalhadamente de trabalhar os orixás com os discentes. E por fim, na ultima seção temos as conclusões finais.

COMO ABORDAR AS NARRATIVAS DOS DEUSES AFRICANOS EM SALA DE AULA?

No artigo *O poder da palavra: Linguagem, Ideologia e Educação* Jorge M. de Almeida e Adriano M. de Oliveira fazem uma discussão muito interessante sobre como as palavras e a ideologia por trás delas podem influenciar na vida e educação dos docentes e discentes. Eles dizem que toda e qualquer palavra, carrega um poder. Ela trás uma significação implícita e explícita. Estas significações irão variar dependendo da ideologia que o sujeito carrega e emprega em seu discurso. E independente de qual seja ela, o sujeito acaba utilizando a palavra como uma forma de influenciar e dominar o outro. Bakhtin, em seu livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, já dizia que a palavra carregava um conteúdo ideológico e por isso: "a língua no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida" (1988, p. 96).

Os professores algumas vezes não sabem fazer com que seus discursos sejam mais dialógicos e por isso acabam impondo sua visão de mundo sobre a dos alunos, não

tem muito cuidado com o discurso utilizado em sala de aula e também atentam na hora de escolher os materiais didáticos. A educação passa a ser menos humanitária, tornando o aluno um sujeito passivo que possui uma visão muito restrita de sua realidade e não percebe as ideologias que o circulam e o quanto elas afetam seu dia-a-dia.

É de crucial importância que docente deve estimular o desenvolvimento do olhar e pensamento crítico da criança e do adolescente, pois parafraseando Almeida e Oliveira (2016, p. 36 - 37) ele pode confrontar a realidade sociocultural em que ele está inserido e aprende a organizar, refletir e dissertar com clareza os conteúdos disponibilizados pelos livros didáticos, a tomar o docente como referência para se situar no contexto social em que vive por meio do diálogo.

Mas como fazer um bom diálogo entre os docentes e os discentes? Considerando que estes últimos são uma mistura heterogênea de diversas culturas e religiões. E mais: O que isso tem haver com a importância de trazer a mitologia do candomblé para as salas de aula e por que devemos trabalhar esse conteúdo?

Recorrendo novamente a Almeida e Oliveira, eles dizem que:

> Para se conseguir um bom diálogo entres pessoas de diversas culturas e religiões, a ética serve como fundamento para que as palavras sejam utilizadas com alteridade, isto é, saber se colocar no lugar do outro e respeitando-o como outro, não o reduzindo ao mesmo como os europeus fizeram com os africanos e os latino-americanos durante séculos e até hoje fazem os mais dogmáticos e conservadores (ALMEIDA, OLIVEIRA, 2006, p. 42).

E eles prosseguem dizendo que a palavra “poder” geralmente está associada a “mandar” ou “explorar”, se tornando sinônimo de violência. Para que o professor tenha poder sobre os alunos, claro, não neste sentido recorrente, é preciso que ele tenha ética.

Acreditamos que também é preciso transmitir essa ética fazendo com que os alunos respeitem todas as religiões, sexualidades, gêneros e culturas. E que melhor forma para promover isto se não apresentando diversas crenças? Trazendo pessoas de religiões diferentes para conversar com os alunos sobre sua fé, isso pode e irá abrir os horizontes da criança e do adolescente.

Apresentar as mitologias de matriz africana, especificamente as narrativas presentes nos terreiros candomblé, ajudaria aos discentes a irem ao encontro de uma

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

sociedade igualitária, que defende um estado laico e combate o preconceito e a discriminação. Felizmente graças à iniciativa de alguns professores da área de humanas.

Em uma entrevista com Herlania Batista, Mãe de santo de um terreiro de Candomblé de Juazeiro do Norte ela fala sobre a importância dos Itãns para o Candomblé, a sacerdotisa fala também os momentos em que essas narrativas são contadas dentro dos templos sagrados das religiões de matriz africana.

> Os Itãns são muito importantes, porque é através deles a gente orienta os filhos daquela devida natureza, conta a sua mitologia, né, referente aquela divindade e assim a gente começa a aprender a cultuar os elementos, o que o orixá gosta de comer, o que o orixá gosta de vestir, o que o orixá gosta que seja feito no culto deles. A gente costuma é, usar os Itãns, né, nos momentos certos, quando um filho tá sendo recolhido né, diante daquela natureza, a gente conta todos os Itãns que aquele Orixá têm, as naturezas que ele passou, e assim sucessivamente, e também quando a gente quer usar de exemplo, né, para que o filho entenda, compreenda o que o Orixá gosta e o que o Orixá não gosta, assim a gente vai ensinando e repassando o nosso conhecimento, o nosso culto pra eles.

Por se tratar de um fator crucial para os adeptos dessa religião, é de suma importância que ao levarem os Itãns para sala de aula, os professores busquem ambientar seus alunos de onde essas narrativas vieram, o quanto elas significam para a cultura do seu povo, e sempre creditar a fonte que utilizaram para trazer essas informações.

RESISTÊNCIA ATRAVÉS DAS NARRATIVAS

Sabe-se que grande maioria das religiões tem seus dogmas ditados por um livro sagrado, este sendo uma obra ou um conjunto de obras onde seus autores através de uma inspiração divina, puderam transmitir a vontade de sua divindade, a quem respeitam como ser supremo ou chamam de Deus. Sendo muitas vezes transmitidas por pessoas comuns que passaram por alguma experiência sobrenatural, acreditando se tratar de uma mensagem da divindade em que depositam toda sua fé.

Mas nem todas as religiões possuem um livro sagrado, algumas religiões que tem origem mais antiga que a escrita transmitia seus conhecimentos através da oralidade. Assim ocorre com boa parte das religiões africanas.

Destacadas pela crença em Deuses que são ligados a elementos da natureza que incorporam em seus adeptos, assim como pelos seus vastos conhecimento sobre ervas a ponto de manipula-las para fins medicinais de forma natural, são religiões que foram denominadas pelas soberanias eclesiásticas como cultos de práticas diabólicas por serem consideradas crenças "primitivas" distantes da realidade que se pregava na crença colonialista a milagres, aos santos e ao messias que originara o catolicismo.

Os ritos africanos no Brasil são marcados também por seus cantos e danças comumente recorrente em seus rituais e celebrações como forma de saudar suas divindades. Dentro do denominado Candomblé são celebradas cerimônias onde seus adeptos cantam para suas divindades em línguas nativas africanas como o iorubá dos povos nagô, o fon ou o ewe dos povos jêje do Benim, também dançam em sentido de roda ao centro dos seus templos sagrados.

Outro aspecto de extrema importância no culto às divindades africanas no Brasil – sendo este o motivo central dessa pesquisa – são as narrativas repassadas de forma hereditária internamente para seus adeptos. Conhecido como Itãns, essas narrativas assim como todas as outras práticas repassadas dentro da religião não se encontram em nenhum livro sagrado – como já dito anteriormente – sendo repassadas apenas de forma oral em uma organização que segue graus organizados por uma escala de tempo relacionada ao conhecimento.

As narrativas são contadas pelo sacerdote denominado Iyálorixá – quando mulher – ou Babálorixá – quando homem – para seus aprendizes denominados filhos de santo, que quando iniciados passam a receber a titulação de Iaô, onde através dos anos de aprendizado ganham a oportunidade de repassar as informações para os neófitos.

Os Itãns repassam através de diversas passagens da vida da divindade, conhecimentos sobre o culto, como a utilização de ervas, a origem de algumas comidas sagradas que fazem parte da doutrina ali estabelecida. As divindades vindas cultuadas em um só templo como ocorre no Candomblé brasileiro se distancia da realidade vivida em África onde cada divindade é cultuada em sua respectiva cidade.

> O culto tinha, portanto, um caráter familiar, exclusivo de uma linhagem, de um clã ou mesmo de um grupo de sacerdotes. Os templos africanos restringiam-se, por esse motivo, ao culto de apenas uma ou poucas divindades. Os deuses iorubás, por exemplo, eram

> cultuados principalmente em suas cidades: Xangô em Oyó; Oxóssi em Ketu; Oxum em Ipondá e Oxobô, e assim por diante. (SILVA, 2005 p. 62)

Sendo então um universo formado por diversas culturas, o Candomblé se torna um conjunto de tradições sociais que mantém relações intraculturais, onde através das variações linguísticas e das mais diversas manifestações culturais, todo esse povo que compartilha da mesma fé aos elementos da natureza que se manifestam em corpos humanos, o Candomblé se torna sinônimo de resistência para os povos afro-brasileiros.

Os terreiros de Candomblé, como são conhecidos os templos dessa religião, além de um espaço sagrado são local de resistência de um povo, que deve ser mantido como ambiente de preservação cultural da memória afro-brasileira. As tradições que se perpetuam através das gerações permanecem vivas através dos seus cantos, danças e de suas narrativas.

Alguns grandes pesquisadores das religiões de matriz africana no Brasil, como Pierre Verger e Reginaldo Prandi, foram responsáveis por criar uma verdadeira biblioteca no acervo que trazem em suas obras contendo um grande numero de Itãns onde Verger denomina Lendas e Prandi Mitologia dos Orixás.

As narrativas trazidas por Prandi em sua obra dizem respeito a uma pesquisa profunda utilizando como fonte diversos pesquisadores que buscaram essas histórias desde Babalaôs africanos que as utiliza como elemento verbal para seu oráculo no Ifá, até mesmo outros autores que tinham como base de pesquisa as narrativas dos orixás.

> Na sociedade tradicional dos iorubás, sociedade não histórica, é pelo mito que se alcança o passado e se explica a origem de tudo, é pelo mito que se interpreta o presente e se prediz o futuro, nesta e na outra vida. Como os iorubás não conheciam a escrita, seu corpo mítico era transmitido oralmente. Na diáspora africana, os mitos iorubás reproduziam-se na América, especialmente cultivados pelos seguidores das religiões dos orixás no Brasil e em Cuba. A partir do século XIX, primeiramente estudiosos estrangeiros, sobretudo europeus, e mais tarde letrados iorubás iniciaram a compilação desse vasto patrimônio. (PRANDI, 2001, p. 24-25)

DOS TERREIROS PARA AS SALAS DE AULA

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

Em janeiro de 2003, pela promulgação da lei 10.639, discutida por influência da então assinatura da Lei 11.645 De março de 2008, o Estado Nação considera importante reconhecer as tradições e a história do povo africano e afro-brasileiro, assim como dos seus descendentes visando uma melhor formação da identidade do povo brasileiro, que reconhece sua pluralidade étnica e livre de preconceitos.

Entretanto existe uma resistência nas escolas em aderirem a Lei, porém a mesma obriga que haja sim o ensino de História e Cultura africana e afro-brasileira tanto em escolas públicas quanto privadas. Mas é preciso que os educadores juntamente à coordenação das escolas tratem o tema livre de qualquer preconceito pessoal, mesmo sendo muitas vezes a escola um ambiente católico, mas visando o fato do país viver sob um Estado Laico onde as escolas tem em sua grade curricular a disciplina de religião, supõe-se que ali seria o momento de discutir as mais diversas manifestações religiosas inseridas nas diferentes culturas abraçadas pelo país. Porém, essa não é a realidade que encontramos na maioria dos colégios, dando ênfase a rede particular de ensino, que muitas vezes está ligada a alguma instituição religiosa.

Torna-se de extrema importância que os educadores que estão a frente das disciplinas acolhidas pela Lei Federal 11.645 discutam a importância das religiões de matriz africana para a cultura e para a identidade cultural da sociedade brasileira. A mitologia dos orixás, os Itãns do Candomblé entram como um recurso que abraça a causa, pois além de se tornarem um ponto ímpar no combate a intolerância religiosa, é também um recurso didático-pedagógico no ensino de gêneros textuais, onde uma vez que aborda uma população marginalizada perante a sociedade é capaz de trazer representatividade para os tantos alunos que são de terreiro e se sentem constrangidos quando não se veem representados em nenhuma das disciplinas em sala de aula.

Alguns sacerdotes acreditam que é de extrema importância o uso dos Itãns em sala de aula, pois trazendo a realidade desse universo religioso a tona na formação de jovens e adolescentes é possível que o quadro de intolerância mude, além de ser uma forma de manter sua cultura viva. Em uma entrevista realizada em Agosto de 2017, a líder religiosa Doné Herlânia Batista, sacerdotisa do terreiro Ilê Axé Omimdandereci e Mutalegi falou sobre o uso dos Itãns nas escolas:

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

> Eu acredito que a gente pode usar itãns positivos, acessíveis, fácil de entender pra que a gente possa, é, pregar o amor da religião afro né, nesses momentos e usar como, assim como a gente usa dentro de terreiro como exemplo para algumas pessoas, e já é feito em outras religiões quando se falam de algumas histórias de alguns santos né, então eu pretendo muito seguir essa linha de pensamento, contar esses itãns como os de Oxalá, como algumas mitologias que se fala de Oxalá muito bonita né, da criação do Orún que é o céu, da criação do homem e eu penso muito em usar isso, assim como a gente usa no terreiro pra que sirva de exemplo, pra que sirva de caminho pra algumas pessoas.

Um ponto bastante pertinente na abordagem das religiões de matriz africana em sala de aula quando o assunto é voltado à mitologia que é trata-la como uma tradição milenar inserida em uma cultura e desmistificar seu aspecto folclórico, ressaltando que seu uso é feito dentro das religiões como um dogma. "Realizando-se no processo da relação social, todo signo ideológico, e, portanto também o signo linguístico, vê-se marcado pelo *horizonte social* de uma época e de um grupo social determinados. (BAKHTIN, 1999, P.44)

O conceito de folclore inserido nas escolas como uma brecha para tratar de outras culturas, sendo essas muitas vezes marginalizadas pode ser uma armadilha, onde uma vez relacionando suas manifestações culturais com aspectos folclóricos, pode-se tratá-la como uma cultura subordinada, mantendo-a sempre a margem a cultura dominante como preponderante sob a referida.

> o folclore assume a representação de todas as operações superestruturais que a cultura oficial especifica em infinitos ramos: é óbvio consequentemente que, com frequência, não documente a contestação. Valerá a pena recordar que o mundo dos dominados e o mundo dos dominadores não se encontram, monoliticamente, contrapostos, como um único ponto de contato: exatamente, aquele no qual se exerce o domínio. Eles vivem em contato estreito e cotidiano, temas da cultua dominada misturando-se a temas da cultura hegemônica e parte desses últimos passando para a cultura subalterna. (LOMBARDI-SATRIANI, 1986, p. 96)

O interior do Ceará é reconhecido por seu aspecto religioso, todavia sua população é predominantemente católica. As cidades de Juazeiro do Norte e Crato são reconhecidas também por serem destinos daqueles que buscam por milagres, associando tais cidades como capitais da fé, sendo Crato a cidade natal do Padre Cícero e Juazeiro

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

do Norte uma "Nova Jerusalém" segundo Rosemberg Cariry em uma de suas obras. Mas é comum encontrar em ambas as cidades, terreiros de Candomblé, onde anualmente se organizam e fazem uma caminhada contra intolerância religiosa na Rua São Pedro – uma das principais ruas do centro de Juazeiro do Norte.

Algumas das escolas públicas de Juazeiro do Norte e de Crato seguem um regime cristão, onde muitas vezes valores pregados pelo cristianismo são passados em suas aulas de religião, e mesmo orações de cunho católicas são ensinadas e repetidas no ambiente escolar. Deixando de fora àqueles que não praticam esses dogmas, essas práticas podem deslegitimar as tradições da cultura que se transmite através das suas religiões.

Em uma entrevista a uma professora da rede de ensino público de Crato que leciona as disciplinas de Gramática, Redação e Artes, buscando informações sobre como seria abordado às narrativas orais afro-brasileiras com foco na mitologia dos orixás, ela declara que procura trabalhar o tema de forma dialógica estas narrativas orais e inicialmente estabelecendo paralelo entre elas e os contos populares e algumas vezes chegando a comparar com o folclore brasileiro, mas sem deixar margem para eles entenderem que as narrativas orais pertencem ao folclore. Para contribuir com o aprendizado das crianças, ela diz que leva candomblecistas para conversar com os alunos sobre a religião. O resultado é positivo, visto que os alunos aprendem mais sobre uma cultura e histórias que eles de certa forma já conheciam, e acaba combatendo o preconceito que eles traziam devido ao desconhecimento e promovendo a tolerância religiosa:

> A gente faz um paralelo com alguns contos que eles já têm conhecimento pra poder fazer a ponte, assim como a gente faz o estudo de autores mais conhecidos, os contos dos irmãos "Grimm", por exemplo, a gente vai fazendo também essa inserção com os contos de matriz africana. Alguns contos a gente consegue fazer comparação com o folclore brasileiro, até pra eles não criarem aquela coisa de que "ah, todos os contos africanos são folclore", isso não é não acontece, a gente trabalha com a biografia dos autores. É importante tratar desse assunto primeiro por conta da nossa descendência, a cultura africana ela tá, é tão próxima e tão distante ao mesmo tempo, que se faz necessário, muitas vezes eles até conhecem muitas histórias, mas não sabem que têm nada relacionado a matriz africana, ficam até surpresos, eles não têm esse conhecimento. Alguns conseguem se

> identificar, outros não, mas eu acho que é mais por falta de conhecimento mesmo. A primeira coisa que eu espero é que eles entendam que é algo assim, é normal, não têm nada de outro mundo, como eu já disse anteriormente, muitos deles por não conhecerem relacionam a coisas, sei lá "ah isso aí é macumba, é seita" os próprios santos, por exemplo, faço relação com os santos da igreja católica que eles conhecem.

Um dos maiores desafios em se tratar de cultura africana e afro-brasileira está na falta de conhecimento que desencadeia o preconceito, porém os professores como formadores de opinião devem procurar desmistificar para poder trazer o conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, foi possível ver que trabalhar a mitologia dos orixás em salas do ensino fundamental e médio pode ser uma experiência um tanto quanto desafiadora para os profissionais da área de humanidades. Porém, não deixa de ser enriquecedora, pois além das narrativas serem um verdadeiro exemplo de patrimônio cultural vivo do povo afro-brasileiro, sua propagação se traduz também como forma de resistência, tendo em vista que por diversas situações, como se trata de narrativas transmitidas através da oralidade, poderiam tê-las extinguido e assim não teríamos acesso a elas. Os Itãns promovem aos alunos um maior contato com um gênero pouco abordado, para alguns, essas narrativas podem trazer representatividade e para outros, conhecimento de uma nova cultura e religião, e assim com essa formação de valores transmitidas em sala de aula de forma dinâmica e notório que se estabeleça um combate à intolerância religiosa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. M. de; OLIVEIRA, A. M. de. O PODER DA PALAVRA: Linguagem, Ideologia e Educação. *Revista Húmus*, vol. 6, nº 16, 2006. P. 31- 44. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/revistahumus/article/view/4671> Acesso em: 29 ago. 2017.

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 1988.

LOMBARDI-SATRIANI, Luigi M. *Antropologia Cultural: e análise da cultura subalterna*. São Paulo: Editora HUCITEC, 1986.

PRANDI, Reginaldo, *Mitologia dos Orixás*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SILVA, Vagner Gonçalves da. *Candomblé e Umbanda*. Selo Negro 2005

SILVEIRA, Renato. *Do Calundu ao Candomblé: os rituais de fé africanos ganham seu primeiro tempo no início do século XIX*. In: FIGUEIREDO, Luciano (org.) *Raízes africanas*: Rio de Janeiro: SABIN, 2009.

VERGER, Pierre F. *Lendas Africanas dos Orixás.* Salvador, CORRUPIO, 2011.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA NO CEARÁ: EDUCAÇÃO E ATUAÇÃO PÚBLICA

Nico Augusto Có [113]

Ivan Costa Lima [114]

RESUMO

O estudo, em andamento, investiga como se expressam as dinâmicas culturais, sociais e políticas das religiões de matriz africana no Ceará, em face não apenas de sua relação com o sagrado, mas como guardiães do patrimônio civilizatório dos descendentes de africanos no Brasil. Este debate torna-se relevante, na medida em que, se apresenta na realidade educacional como uma temática complexa e passível de intolerância, pela falta de conhecimentos e apropriação de suas bases epistemológicas. A pesquisa pretende problematizar o imaginário construído sobre a população negra no estado, questionando sua invisibilidade e a falta de uma reflexão crítica sobre a cultura afro cearense. Assim, ampliar o avanço sobre as políticas públicas para população negra na região, e os caminhos traçados para a implementação de igualdade racial, ao se evidenciar como se inscrevem as formas de participação dos sujeitos que pertencem as religiões de matriz africana no estado. Pretende-se reconstituir os elementos que configuram as suas formas organizativas como parte dos valores civilizatórios produzidos pela população negra, para que o conhecimento desta cultura possa subsidiar, em especial a educação diminuindo a discriminação e intolerância. Para tanto, para alcançar este conhecimento metodologicamente utilizaremos da pesquisa participante e da história oral para captar as dinâmicas utilizadas por estes sujeitos, através da utilização do registro audiovisual de suas participações dentro e fora das comunidades de terreiros. Esperamos construir conhecimentos, que contribuam em dar visibilidade a população negra neste estado, subsidiando a universidade e a sociedade abrangente com suas histórias, memórias e formas de agir e pensar sobre as relações raciais dentro da Educação brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: RELIGIÕES. AFRO-BRASILEIRAS. CULTURA. EDUCAÇÃO.

[113] Estudante do Bacharelado em Humanidades. Universidade Internacional da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB – Ceará-BR. E-mail: nicoaugustoco90@outlook.com. PIBIC-CNPq-UNILAB 2016-2017.

[114] Professor Doutor. Instituto de Humanidades e Letras, Bacharelado em Humanidades e curso de Pedagogia. Universidade Internacional da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB – Ceará-BR. E-mail: ivanlima@unilab.edu.br.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

INTRODUÇÃO

A cultura negra cearense, de maneira geral, esteve submetida ao um processo de invisibilidade, por conta de uma trajetória histórica que minimizou a presença africana, e por outro lado um esforço ideológico da inexistência de conflitos raciais devido à forma de mestiçagem que se produziu sobre a população no estado (CUNHA JUNIOR, 2011).

Dentro disto, as religiões de matriz africana apresentam-se desprovidas de legitimidade na região, por conta dessas formas culturais estarem associadas às práticas inferiores e atrasadas na sociedade brasileira. No entanto, as comunidades terreiros cumprem um importante papel como detentoras do patrimônio civilizatório dos descendeste de africanos no Brasil, como lugares de sujeitos portadores de direitos e de importância social com toda sua produção histórica, material e simbólica.

Ao mesmo tempo, discute-se serem espaços onde se desenvolvem processos educativos, que levam em conta suas formas de viver e agir como descendentes de africanos no Brasil "concretizado por vias orais ou escritas, [onde] existem estratégias para dar prosseguimento do que foi feito pelos ancestrais" (DOMINGOS, 2015, p. 135).

Assim, esta pesquisa, em desenvolvimento, está situada no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica, Pibic-Unilab (Edital PROPPG 04-2016), vinculado ao Grupo de pesquisa África-Brasil: Produção de Conhecimento, Sociedade Civil, Desenvolvimento e Cidadania Global, dentro da linha de pesquisa "Pedagogias das Relações Étnico-Raciais: territórios, religiosidades e intelectualidades", credenciado junto ao CNPQ (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico).

De maneira mais ampla, se investiga como se expressam as dinâmicas culturais, sociais e políticas das religiões de matriz africana no Ceará, em face não apenas de sua relação com o sagrado, mas como guardiães de valores civilizatórios trazidos pelos africanos ao Brasil.

Este debate torna-se relevante, na medida em que, se apresenta na realidade educacional como uma temática complexa e atravessada por atos de racismo e

intolerância sobre as religiões de matriz africana, pela falta de conhecimentos e apropriação de suas bases epistemológicas como parte do legado cultural brasileiro.

O estudo para atingir seus objetivos se utiliza como procedimentos metodológicos da pesquisa afrodescendente (CUNHA JR., 2006), cuja principal característica se revela na relação colaborativa com os sujeitos a serem pesquisados de maneira integrada. Por outro lado, pelos aportes da história oral (MEIHY, 2013) como instrumento capaz de dar centralidade as subjetividades, trajetórias e memórias daqueles que vivenciam as relações conflituosas, em face as discriminações que recaem sobre as religiões de matriz africana. No entanto, elas têm construído estratégias coletivas para seu enfrentamento, que devem ser apropriadas como conhecimentos fundantes para a educação brasileira.

No que se refere à forma como os relatos históricos descrevem a população negra, verifica-se que na prática educacional, ao longo dos anos, se constituiu um modelo de base eurocêntrica, entendida como uma visão de mundo que tende a colocar a Europa, sua cultura, seu povo, suas línguas e seus traços culturais como elementos fundamentais na construção da sociedade, servindo de modelo de educação hegemônica em nosso país, deixando de levar em consideração as especificidades de sujeitos coletivos de base africana.

Compreende-se haver nas religiões de matriz africana, descritas como candomblé, umbanda, tambor de Minas, catimbó, jurema e outras denominações como uma afirmação da identidade negra e ligação com processos ancestrais de bases africanas no Brasil (CUNHA JUNIOR, et. al. 2006). Estas bases têm se fundamentado nas elaborações e recriações tendo como base o princípio da oralidade, do processo iniciático e na manutenção das tradições produzidas na diáspora.

Como expressões civilizatórias dos descendentes de africanos, as formas religiosas são submetidas a um processo de sociabilidade, que pretende desfazer seus modos de pensar e se pensar no mundo, ou seja, uma relação onde há trocas entre culturas, no entanto, na qual uma acaba sendo privilegiada. Assim, o não reconhecimento dos terreiros como espaços de cultura, identidade e memória impulsiona a não compreensão destes como detentores de civilização, de produção

intelectual e, por consequência, a negação das formas de sociabilidade constitutivas das religiões de matriz africana.

EDUCAÇÃO E RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA: DESAFIOS À ESCOLA

Desde o advento da modificação da Leis e Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seu artigo 26A, que torna obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nos sistemas de ensino público e privado, percebe-se uma maior preocupação com este debate nas escolas, sobretudo do ensino fundamental.

No entanto, também se evidencia enormes dificuldades em se lidar com um aspecto essencial desta tradição cultural, que são as religiões de matriz africana, por conta de diferentes argumentos, como pontua Santos (2015, p. 61) para ele há pelo menos três pressupostos básicos no debate sobre a intolerância no espaço escolar: "O primeiro é o de que a educação escolar constitui-se em espaço e tempo de formação de identidades socioculturais, de reprodução e enfrentamento de preconceitos e também de formas correlatas de intolerância", indicando seu papel contraditório ao lidar com este tema. O segundo pressuposto "é o de que, em vários segmentos da sociedade brasileira, encontram-se atitudes de preconceitos e de intolerância com relação aos adeptos e às religiões de matrizes africanas" elementos que se vinculam ao debate de que a educação é atravessada por injunções sociais e políticas. Por fim, o terceiro pressuposto "é o de que a hegemonia das religiões de matriz judaico-cristã, a discriminação racial e a satanização de entidades espirituais produzem uma invisibilidade das religiões de matrizes africanas, pelas políticas educacionais [...]" elementos que contribuem para o desinteresse de educadores (as) sobre as práticas vivenciadas pelos sujeitos que frequentam a sala de aula. Assim, como deixam de compreender que estas vivências são produções da humanidade como quaisquer outras e que afetam a relação entre as pessoas e delas com o mundo.

Assim, as comunidades de terreiros, nas suas práticas históricas, sociais e culturais se afirmam sujeitos dotados de saberes próprios, nelas há processos de aprendizagem e outros que incluem formação, conscientização política, cultural e resistência ao modelo educacional hegemônico que funda a instituição escolar.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

Com isso, como possibilidade em se superar os problemas de enfrentamento nos espaços educativos, sobre os aspectos socioculturais de matriz africana, acreditamos ser necessário retomar os valores civilizatórios como um contínuo africano no Brasil, e que se faz presentes em diferentes formas de estruturação da cultura afro-brasileira, como situa Antônio (2015, p. 77):

> Há, neste trânsito, transformações e novas sínteses são engendradas. Apesar desse processo de transformação e do advento de sínteses exigidas pelo contexto de luta e sobrevivência, existe um contínuo e sistematizado eixo comum, em cujos princípios estruturantes estão confiadas a existência de um sistema religioso e civilizatório.

O autor, portanto, ressalta que a base do sistema religioso configura o processo civilizatório como um legado presente e nas formas de ser e viver à nação no Brasil. Significa, portanto, retomar um debate iniciado pelo pesquisador Fábio Leite (2009, p. 104), ao se referir sobre os valores civilizatórios negro-africano, indicando que eles compreendem a Força vital; a Palavra; o Ser humano; a Socialização; a Morte; a Ancestralidade; a Família; a Produção e o Poder, e que em sua análise aparecem nas formas organizativas de várias sociedades e tradições africanas e na diáspora. Para este autor é necessário que reconheçamos este contínuo pois eles nos ligam a nossa ancestralidade:

> Os ancestrais negros-africanos constituem, juntamente com a sociedade e sem dela se separar, um princípio histórico material e concreto capaz de contribuir para a subjetivação da identidade profunda de um dado complexo étnico e de suas formas de ações sociais.

Neste sentido, situamos ser as religiões de matriz africana como um lugar aonde se reconfigurou as tradições religiosas trazidas pelos escravizados do continente africano. Nos estudos clássicos deparamo-nos com um quadro bastante diversificado, em função dos elementos que foram sendo recriados por todo o Brasil, assim mantendo vivas as matrizes culturais de origens africanas. Em geral, nos inúmeros trabalhos existentes, vemos essa denominação dos cultos afro-brasileiros, tais como: Batuque, no Rio Grande do Sul; Macumba, Candomblé, Umbanda, no Rio de Janeiro, São Paulo,

Minas Gerais; Candomblé, na Bahia; Xangô, Catimbó, Jurema, em Pernambuco, Alagoas e Sergipe; Tambor de Mina, Tambor de Mata, Mina, no Maranhão e Pará (PRANDI, 1991; CAPUTO, 2012 entre outros)

Desta forma, o vasto repertório de códigos socioculturais e educativos da população negra, no Brasil, ainda são poucos pesquisados no campo da Educação. No Ceará para compreender e conhecer as dinâmicas destas práticas é necessário superar as ausências históricas, reconhecendo dinâmicas diferenciadas em suas formas de ocupação, pois:

> [...] existem códigos socioculturais que reinstaura linguagens e símbolos da religiosidade africana. Há também trocas comunitárias que partilham saberes, experiências de vida e axé (força vital), nos processos de iniciação, na sacralização de seres dos reinos vegetais, minerais e animais, nas festas e nos rituais fúnebres. Tais experiências constituem-se em formas diferenciadas de estabelecer e compreender a relação entre cultura e natureza (SANTOS, 2011, p. 6).

Neste sentido, a educação para as relações étnico-raciais propõe um espaço de práticas de cidadania e respeito ao outro, direcionando o desafio da superação da marcante desigualdade social que existe entre negros e brancos no caso brasileiro. Isto implica que a comunidade antes excluída tem o dever de se manifestar e lutar por seus direitos e deveres, em prol de uma educação de fato inclusiva e democrática.

Sobre isto, Gomes (2012) é bastante enfática, apontando que ser negro é tornar-se negro e que o conhecimento dessas questões pode nos ajudar a superar o medo e/ou desprezo das diferenças raciais ainda presentes na escola e na sociedade. Entender essa complexidade é uma tarefa dos/as profissionais da educação. É tarefa de uma escola que se quer cidadã e, por isso mesmo, não pode deixar de incluir a questão racial no seu currículo e na sua prática.

Dentro desta concepção deve se afirmar a importância em se conhecer as religiões de matriz africana, para além de sua liturgia, mas, como espaços detentores de uma tradição ancestral, como possibilidade de introduzir seus saberes numa rede educativa que se articula com um legado africano.

Portanto, as reflexões anteriores convidam os educadores a repensarem os conteúdos curriculares, colocando de frente o sistema de ensino brasileiro com o desafio

de disseminar, para o conjunto da sociedade, uma gama de conhecimentos multidisciplinares sobre o universo africano, se aproximando dos saberes produzidos pelas comunidades de terreiros (LIMA & VILLACORTA, 2014).

Por outro lado, a Universidade Internacional da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), que se encontra na cidade de Redenção-CE e São Francisco do Conde-BA tem despontado como alternativa epistemológica, teórico-metodológica para este debate, em especial, a constituição do curso de Pedagogia, que em seu projeto pedagógico assume uma inspiração afrocentrada[115]. Assim, entre outras componentes curriculares tem dado ênfase as religiões de matriz africana, destacando-as como valores civilizatórios, que impactam o conjunto das culturas constituídas no Brasil. Neste sentido, tem-se aberto discussões em que os integrantes destas religiões têm espaço para discutir suas demandas e a sua importância no estado do Ceará.

RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA: ESPAÇOS PÚBLICOS E EDUCACIONAIS NO CEARÁ.

Para ampliar o conhecimento do tema em tela no estado do Ceará, se buscará a possibilidade de sistematização das lembranças, a partir dos registros da oralidade (MATOS e SENNA, 2015) daqueles sujeitos que constituem esta prática cultural, como continuidade desta pesquisa. As primeiras informações coletadas denotam uma preocupação das religiões de matriz africana atuarem nos espaços públicos e de controle social, como se verá em seguida.

Assim, Fortaleza capital do estado do Ceará apresenta, segundo os dados do IBGE (2010), cerca de 2.452.185 habitantes, com a seguinte configuração em termos de raça e etnia: declarados brancos, tem-se 36,78%; pardos são 57,23%; pretos 4,52%, declarados amarelos 1,35% e índios 0,13% do total da população.

Em termos de pertencimento religioso, não dispomos neste momento de dados da capital, no entanto, pode-se fazer uma projeção a partir dos dados do estado do Ceará, que aponta a existência de 17. 248 pessoas que se declaram pertencentes a umbanda, candomblé e outras religiões afro-brasileiras. Em Fortaleza a religião Católica

[115] Afrocentrismo é entendido como uma proposta que traz os conhecimentos de base africana e da diáspora para o centro do debate, assim como critica o etnocentrismo ocidental e propugna a possiblidade de diálogo entre os conhecimentos produzidos em outras perspectivas (NASCIMENTO, 2009, p. 31).

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

Apostólica Romana corresponde a 67,9% da população residente, totalizando 1.664.521 pessoas, em 2010. As religiões evangélicas vêm em segundo lugar com 21,3% (523.456 pessoas) da população residente se identificando como pertencente a essas religiões, seguida da população residente que se identifica como sem religião 6,6% (162.985 pessoas), Espírita 1,3% (31.691 pessoas) e Testemunhas de Jeová 0,7% (17.518 pessoas), as demais religiões correspondem a 2,1% (52.016 pessoas) da população residente no município (NESP, 2016).

Evidentemente, que por conta de um forte desconhecimento e negação histórica da história e da cultura de base africana no estado, os números evidenciam o desafio de maiores estudos quanto ao pertencimento afro-religioso. No entanto, apesar disto pode-se vislumbrar em diferentes regiões e bairros da capital cearense, marcas de uma dinâmica cultural assentada nas religiões de matriz africana, em especial candomblé e umbanda:

> Instalados principalmente na periferia desta grande metrópole, em bairros como: Canindezinho, Cambeba, Bom Jardim, Barra do Ceará, Messejana, Novo Maracanaú, Planalto Cidade Nova, Maracanaú, Maranguape, Caucaia, entre outros, esses terreiros revelam, em seus circuitos, a organização e reorganização de modos de viver nestes bairros e cidades da grande Fortaleza. Nessas periferias, habitadas por grande parcela da população negra e afrodescendente, estes grupos sociais elaboram e reelaboram estratégias de sobrevivência e de superação de suas dificuldades cotidianas, construindo redes de relações, articulando-se em práticas comunitárias (BANDEIRA, 2011, p. 8).

Tais práticas comunitárias estão alicerçadas pelas formas de apropriação de ser no mundo próprias de uma dinâmica cultural, que se coloca como complexa e que leva em consideração a tradição ancestral de base africana, que de certa forma se recria e recria para a sua perpetuação.

Ao mesmo tempo, estas religiões buscam na atualidade ampliar sua participação na vida ativa, sobre como se dá a tomada de decisão por parte do poder público local ou nacional com relação às políticas públicas destinadas a esta categoria, e da organização que se faz necessária à população negra como um todo, como é da participação das religiões de matriz africana no espaço público, como a Coordenadoria Especial de Igualdade Racial do Estado do Ceará (CEPPIR).

Esta instituição foi criada em 1998, e tem como propósito articular entre as diversas secretarias políticas necessárias a efetivação das relações étnicorraciais no estado do Ceará. Atualmente, para ampliar o controle social dos da sociedade civil se constitui em julho de 2016 o Conselho Estadual de Promoção da Igualdade Racial (COEPIR), como instrumento consultivo e deliberativo sobre estas políticas.

Para este artigo, chamamos a atenção que, em sua composição, de entidades governamentais e de outras não governamentais, observamos que sobre esta última das treze organizações habilitadas pelo menos cinco delas tem como representação sujeitos que refletem diferentes denominações de matriz africana, como podemos verificar na relação a seguir: **Associação Cultural de Preservação do Patrimônio Bantu** (Acbantu) representado pelo Baba Cleudo Pinheiro de Andrade Junior; **Associação Afro Brasileira de Cultura** ALAGBA, representado por Luiz Leno Silva de Farias; **Associação Cultural Afro Brasileiro Pai Luiz de Aruanda** (ACPLA) representado por Paulo Ricardo Muniz da Costa; **Centro Espírita Universalista Reis Tupinambá** (CEURT) representado por André Luís Alves Guerra; **Instituto Nacional Afro Origem** (INAO) representado por Elza Maria Barbosa Alves. Estes representantes se ligam a expressões religiosas vinculadas tanto a umbanda quanto ao candomblé, sendo que alguns deles assumem cargos dentro da hierarquia destas formas culturais de matriz africana, e que na fase seguinte da pesquisa terão seus depoimentos registrados.

Discute-se que, de certa forma, esta participação pública coloca em evidência as diferentes formas associativas tomadas pelas representações da cultura religiosa no estado do Ceará. Isto denota a percepção destas práticas religiosas, de que a ocupação de tais espaços, podem ser possibilidades em ampliar o debate sobre os problemas enfrentados por estas religiões.

A participação destas organizações no Conselho contribui para estreitar o diálogo com diferentes setores governamentais, responsáveis pelo desenvolvimento de políticas públicas de igualdade, notadamente a educação. Neste âmbito as religiões de matriz africana buscam colocar este tema como parte da formação dos educadores, na compreensão da importância religiosidade africana como uma dinâmica cultural e civilizatória, que se agrega a sociedade brasileira em diversos aspectos, sendo elas um

espaço de manutenção de uma prática sociocultural alicerçada pela ancestralidade de base africana.

Outro exercício que caracteriza esta participação política se refere aos debates travados em torno do sacrifício ritualístico de animais nas religiões de matriz africana, por conta de uma ação que será julgada no Supremo Tribunal Federal sobre o tema. Para contextualizar a base cultural como um ritual de sacralização, não como violência travou-se um debate com a Ouvidoria Geral Externa da Defensoria Pública do Estado do Ceará, com os povos de terreiros, movimentos e pesquisadores sobre o tema, para se traçar estratégias de defesa deste ritual como parte da liturgia das religiões. Discute-se que os animais são submetidos em contextos de rituais propiciatórios, onde se observa um conjunto de preceitos e considerações que fazem parte da tradição religiosa, cujas partes posteriormente são distribuídos ao consumo comunitário.

Esta e outras preocupação se fazem presentes no cotidiano cearense quando as religiões em diferentes momentos buscam ocupar outros espaços públicos, como as ruas para reivindicar direito e respeito a suas tradições, como é o caso das marchas contra a intolerância ocorridas em cidades como Fortaleza e Cariri, desta forma deixam evidente a necessidade de discussão e participação nas políticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, pode-se afirmar haver por parte das religiões de matriz africana um exercício de reflexão voltada para a sociedade como um todo, provavelmente pela percepção de que atuar exclusivamente, nos espaços próprios de celebração a ancestralidade africana, não garanta a salvaguarda trazida pelo racismo e pelas discriminações que ainda recam sobre as estas práticas.

Neste sentido, participar de órgãos de controle social, atos públicos, palestras nos sistemas de ensino se consolidam como práticas exercidas pelas religiões de matriz africana como enfrentamento as desigualdades existentes.

Assim, torna-se mais evidente que as religiões de matriz africana buscam em seus termos defender o livre exercício da liberdade religiosa, desta forma enfrentar as intolerâncias e as discriminações correlatas; além de construir estratégias de garantia de

direitos, vinculados como deveres do País e das unidades federativas, como salvaguarda da história e da cultura de base africana no Brasil.

REFERÊNCIAS

ANTONIO, Carlindo F. Descolonização do currículo escolar. In: SILVA, Geranilde; LIMA, Ivan; MEIJER, Rebeca. *Abordagens políticas, históricas e pedagógicas de igualdade racial no ambiente escolar*. Redenção: Unilab, 2015.

BANDEIRA, Luís Cláudio Cardoso. Africanidades e diásporas religiosas: o candomblé no Ceará. *Revista Historiar* - Universidade Estadual Vale do Acaraú – v. 4. n. 4 (jan./jun. 2011). Sobral-CE: UVA, 2011.

CAPUTO, Stella G. *Educação nos terreiros e como a escola se relaciona com crianças de candomblé*. RJ: Pallas, 2012.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. Conceitos e conteúdos nas culturas africanas e afrodescendentes. In: COSTA, Sylvio G., PEREIRA, Sonia. *Movimentos Sociais, educação popular e escola*: a favor da diversidade. Fortaleza: Editora UFC, 2006.

CUNHA JUNIOR, H. SILVA, Joselina da.; NUNES, Cícera. (Org.). *Artefatos da cultura negra no Ceará*. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

DOMINGOS, R. F. *Religiões tradicionais de base africana no Cariri cearense*: educação, filosofia e movimento social. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2015.

GOMES, Nilma L. (Org.). *Um olhar além das fronteiras*: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

LEITE, Fábio. Valores civilizatórios em sociedades negro-africanos. *África*, USP, São Paulo (18-19): 103-118, 1995-1996.

LIMA, Ivan Costa; VILLACORTA, Gisela. Dossiê religiões de matriz africana em Marabá-PA. *N'umbuntu em revista*. Ano 1, n. 01, Fortaleza: Imprece, 2014.

MEIHY, José C. Sebe Bom. *Manual de história oral*. 4 ed. São Paulo: Loyola, 2002.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. *O sortilégio da cor*: identidade, raça e gênero no Brasil. São Paulo: Selo Negro Edições, 2003.

NESP. Perfil do município de Fortaleza/CE Análise do acesso e da qualidade da Atenção Integral à Saúde da população LGBT no Sistema Único de Saúde. Disponível em: www.nesp.unb.br/saudelgbt/images/arquivos/Perfil_Fortaleza.pdf . Acesso em: 01-04-2017.

PETIT, Sandra H.; SILVA, Geranilde C. (Org.). *Memórias do baobá*. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

PRANDI, Reginaldo. *Mitologia dos Orixás*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
SANTOS**,** Erisvaldo P. do. *Formação de professores e religiões de matrizes africanas*: um diálogo necessário. Belo Horizonte: Nandyala, 2015.

VIII Artefatos da Cultura Negra
25 a 30 de setembro de 2017
ISSN 2448 – 0495
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo
Universidade Regional do Cariri
Universidade Federal do Cariri
Universidade Federal do Ceará
Instituto Federal do Ceará - IFCE

SIMPÓSIO TEMÁTICO 6 - AÇÕES AFIRMATIVAS PARA A POPULAÇÃO NEGRA: PESQUISAS, EXPERIÊNCIAS DE ENSINO O PAPEL DA UNIVERSIDADE

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

OLHANDO AFROPEDAGOGICAMENTE PARA @ ALUNADO NEGR@ NA AMBIÊNCIA ESCOLAR

Samuel Morais Silva[116]

RESUMO

Esse artigo tem como foco contribuir para a valorização do/a educando/a negro/a no chão da escola sob aporte do olhar afropedagógico. Proposta educativa que resultou de dois trabalhos monográficos na Universidade Regional do Cariri – URCA. A referida proposta incide aos educadoras(es) a responsabilidade afetiva no trabalho pedagógico a ser realizado com compromisso, de agir ativamente sobre as vidas negras presentes na ambiência escolar. Nesse sentido, olhar afropedagogicamente refere-se à visão de cunho afroancestral, afetiva e inclusiva do(a) educador(a) para as(os) alunas(os) afrodescendentes, intentando positiva –las/os e potencializá-las/os através de ações educativas que as/os tornam protagonistas na escola e possivelmente diante da vida.

PALAVRAS-CHAVE: OLHAR AFROPEDAGÓGICO. NEGR@. ESCOLA.

[116] Professor da Rede Municipal de Crato (SME), Mestrando em Educação (FACED/UFC), samuelms1506@hotmail.com, Crato, Ceará, Brasil.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

INTRODUÇÃO

> É um olhar que está dentro da gente. De cada um de nós, seja de dia ou de noite, nos acompanha, é o olhar afroancestral.
>
> Samuel Morais Silva

A escritura desse texto nasceu de experiências vividas / sentidas no chão da escola, por conseguinte nas ruas de um bairro literalmente afrodescendente após encontros / compartilhas em momentos encantadores. Experiências propositivas e potencializadoras que incidiram por meio do olhar, essa coisa que faz parte da gente, de cada um de nós. Seja de dia ou de noite, correndo / parado / sentando / deitado / andando, ele (o olhar) nos acompanha. Parafraseando Paulina Chiziane (2013), o olhar nos permite uma viagem curta e / ou longa para dentro de si mesmo afim de autoreconhecer-se para conhecer o(a) outro(a) . É um espelho onde podemos nos vê e apreciar a imagem do(a) semelhante.

Desse modo, esse estudo apresenta uma proposta educativa decorrente de duas pesquisas monográficas em que o olhar, foi o dado catalisador para a investigação desejada. Pesquisas que se delinearam no chão da escola e num projeto educativo que tinha sua realização em praças / terreiros / esquinas / ruas e tudo quanto foi lugar para positivar a existência negra, em especial a juventude afrodescendente. Ambas, intrínsecas ao olhar na construção identitária do ser negra(o), que resultou no que intitulamos olhar afropedagógico. Ou seja, visão de cunho afroancestral que cruza cotidianamente com o/a ser negro/a no âmbito escolar e têm a capacidade de torná-las/os sujeitos especiais na escola e diante da vida.

COMPARTILHANDO OLHARES, TECENDO DIÁLOGOS E CONSTRUINDO O OLHAR AFROPEDAGÓGICO

O olhar afro pedagógico ou olhar afroancestral (MORAIS, 2012), nasceu de uma preocupação fundante: Priorizar a história do negro na escola, a identidade étnica e auto-estima da criança negra. Nessa concepção, entre os anos de 2012-2013 realizamos na Universidade Regional do Cariri – URCA, duas pesquisas monográficas. Uma no curso de pedagogia e a outra no âmbito da Gestão Escolar focando na centralidade da

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

questão racial (GOMES, 2001). Ambas dialogaram com alunas(os), professoras/es e gestoras acerca do ser negra(o) intentando investigar, como as/os discentes se percebiam em relação a negritude e como os/as docentes e gestão escolar, compreendiam a formação étnica do(a) alunado negro(a) no âmbito escolar.

Nesse intuito constitutivo, tendo a preocupação central o tratamento que a escola tem dado ao negro/a na educação, observou-se que para além do olhar pedagógico, faz-se necessário o olhar ou visão de cunho afroancestral compreendendo, portanto, que:

> a. A escola, precisa incorporar nas representações visuais externas e internas, imagens positivas e potencializadoras do ser negro(a);
>
> b. Inserir em todas as componentes curriculares, vivências / teorização que pautem o empoderamento negro africano / afrodiaspórico / afrodescendente nos diversos modos de ser / existir;
>
> c. Promover encontros pedagógicos que contenham comprometidamente a educação das relações étnico-raciais ainda que as Secretarias de Educação, deneguem formações ao professorado e gestão escolar para articulação de tais conteúdos as suas práticas educativas;
>
> d. Rever consecutivamente nos planejamentos pedagógicos as dificuldades, avanços, sucessos, insucessos e desafios a superem superados no trabalho a ser realizado acerca do ensino das africanidades e valorização da cosmovisão africana relativos a educação para as relações étnico-raciais;
>
> e. Elaborar estratégias de ação para combater o racismo em comunhão: docentes-discentes-núcleo gestor-corpo técnico pedagógico-família e comunidade escolar (MORAIS, 2012, p.53).

Ao mergulharmos na construção das referidas orientações educativas para equidade étnico-racial na educação, pode-se perceber que tais direcionamentos poderiam ser possibilidades da descolonização dos processos educacionais eurocentrados e caminhos para se pensar uma educação anti-racista que segundo Eliane Cavalleiro (2001), prevê um cotidiano escolar harmônico no âmbito da diversidade étnico-racial não apenas no plano do discurso, mas também em prática. O que nos coloca diariamente enquanto educadoras/es, na condição indispensável da criação de estratégias anti-racistas que possibilitem a convivência harmoniosa e respeitosa entre todas/os. Nessa tarefa de buscar aporte anti-racistas, construímos o que titulamos olhar afropedagógico ou olhar afroancestral.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

OLHAR AFROPEDAGÓGICO OU AFROANCESTRAL

Segundo Muniz Sodré (1999), o racismo é uma das grandes designações possíveis para o mundo cognitivo / estético. Para o autor, enquanto controle da vida sensível, das superfícies sensoriais no corpo e direcionamento adequado do olhar, o racismo guarda na pele, a mobilidade territorial do outro. O outro rejeitado / denegado / oprimido / violentado / que está desde fora e para arreda dos processos de subalternidades. Assim, contornar esse desdobramento violento do mal-estar individualista / coletivo, que é o racismo decorrência da escravidão cruel e desumana, implica engendrar lugares de trânsito (ético-político) entre singularidades / coletividade para superar as representações negativas do ser negro/a construídas socialmente por meio da ideologia do supremacismo colonial (NASCIMENTO, 2001).

Na prática, isso significa levar indivíduos e instituições a assumirem e incorporarem o princípio da diversidade humana como precedência da cidadania plena (e não mera conseqüência) para os desenvolvimentos jurídicos, políticos e econômicos que possam intervir na espinhosa questão da diferença e desigualdade racial entre as pessoas. Isso implica, portanto, que o "outro" do(a) negro(a) conheça e conviva em interação com o meio social (SODRÉ, 1999).

Portanto, é indispensável a criação de condições que possibilitem a convivência positiva entre todas/os. Nesse sentido, a escola tem um papel preponderante na elaboração de estratégias anti-racistas que fortaleçam a prática educativa das/os professoras/es uma que vez que estas/es, em geral, embora reconheçam o aparente compromisso que carecem ter com uma educação anti-racista, não se dão conta do peso do seu papel na reprodução de práticas tradicionais, colonizadoras, excludentes e lesivas a identidade étnica do ser negra/o. Não percebem o ciclo vicioso respaldador de preconceitos e racismos que cercam o cotidiano escolar em relação às crianças negras, denunciando que:

> A gente olha e não vê, a gente vê, mas não ama a criança, a vida que ela representa, as infinitas possibilidades da manifestação dessa vida que ela traz, a gente não investe nessa vida, 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 a morte das infinitas possibilidades. A

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

> gente educa [...] para uma morte em vida: a invisibilidade. (TRINDADE, 2000, P.9).

A autora tocava em pontos nevrálgicos retroalimentadores do processo educação / formação pautado na lógica eurocêntrica que nos cega para a diversidade e apaga da realidade o que não pode ser apagado: A diversidade étnico/racial que nos cerca tanto na escola como na vida (CAMPOS, 2013). Pois como nos diz Sodré (1999), a percepção da diversidade vai além do mero registro das aparências uma vez que o olhar, ao mesmo tempo em que percebe, atribui um valor e claro, determina a orientação e conduta.

Nesse conjunto de problematizações reside nossa postura de professoras/es: Desvelar as significações racistas a partir do encontro com o outro atacado por causa de sua descendência racial e por não ter o direito de conviver na sua plena cidadania humana. É diante desse desafio, de ir ao encontro do outro-invisibilizado, em torno deste fenômeno racial, que lançamos o olhar afropedagógico.

Pensamos na fundamentação de relacionamentos humanamente afetivos / emancipatórios / inclusivos / acolhedores e respeitosos ao discente afrodescendente e na reversão do quadro de inferioridade para que o alunado negra(o) sinta-se valorizada(o), incluída(o) e aceita(o). Para isso, consideramos fundantes potencializá-las/os na escola através de ações que protagonizam essas/es sujeitos colocando-os/as com seres humanos especiais. Para tanto, partimos das seguintes ações educativas no âmbito escolar:

- **Protagonismo negro nos eventos festivos:** Inserir os(as) alunos(as) negros(as) nos personagens centrais de espetáculos teatrais, musicais, dançantes, performances entre outras vivências que incidem no chão da escola e que demanda a participação do alunado;

- **Protagonismo negro nos comunicados informativos:** Introduzir imagens de pessoas negras nos comunicados acerca das reuniões, conselhos escolares, lembretes, avisos entre outros informativos;

- **Protagonismo negro nas transposições didáticas:** Ensartar consecutivamente nos conteúdos pedagógicos, personalidades negras em vida e morte. Inserir imagens de africanos / afrodescendentes / afrodiaspóricos bem como da África e suas heranças nas capas das avaliações bimestrais, trabalhos mensais, diários de classe, painéis e cartazes;

- **Protagonismo negro na sala de aula:** Conceder ao educando/a negro/a oportunidades de ser a/o líder de sala, sentar na frente, iniciar a leitura de um texto, principiar a socialização das atividades, colaborar na entrega de material didático aos discentes assim como em outros espaços da escola. Trazer imagens

> de referências negras positivas e potencializadoras bem como solicitar que os/as educandos/as pesquisem e apresentem referências de pessoas afrodescendentes por parte da linhagem étnica e de modo geral;
>
> - **Positivando e potencializando o ser negro(a) por meio de palavras e atitudes:** Elaborar atividades interventivas (vivências / teorização) que reflitam a respeito das relações etnicorraciais, recepcionar o alunado ao ingressar e sair da escola com caricias e palavras afetivas: Beijos, abraços, falas explícitas direcionadas que contenham elogios por sua inteligência, seu desenvolvimento, sua estética e por seu comportamento, relatar a falta que fez / faz quando não vem a aula, agradecer pela presença e participação nas atividades escolares e ir ao encontro para saber o que está acontecendo na vida das(os) discentes (MORAIS, 2012, p. 32).

Esse misto de ações educativas permeadas por ressignificações e fusões criativas do ser negra(o), permite uma torrente de possibilidades no âmbito escolar para a valorização, afirmação e potencialização do alunado negro/a e não negro/a. A saber, a promoção da alegria diante do semelhante, o encantamento da felicidade frente ao outro, a construção da identidade implicada no enraizamento de pertencimento afro, o reconhecimento da negritude, convivências harmoniosas, interlocuções entre os sujeitos sociais implicados na cidadania plena e num espaço político democrático na atuação de um projeto de sociedade em que caibam todos(as). Permite, ainda, que a escola não contribua para o encarceramento das relações etnicorraciais e proporcione o empoderamento libertador dos(as) que secularmente foram oprimidos(as) / apagados(as) e invisibilizados(as), nesse caso, as(os) afrodescendentes.

As referidas experiências educativas devem se fazer presentes num movimento afropedagógico continuo onde o olhar de cunho afroancestral é a teia mediadora e o negro é o modelo, sonho e o espelho onde toda e qualquer pessoa pode e deve se refletir (CHIZIANE, 2013). Não importa se o olhar é do coração, aquele por meio do olfato e audição. Importante é que se olhe no ardor dos desejos da construção da cidadania dos/as negros/as e não negros/as, na esperança de um mundo mais justo, no compromisso com a causa dos afrodescendentes, no empenho de fabricar, dia-a-dia e incansavelmente, um mundo governado pela ética e justiça de tratamento (OLIVEIRA, 2006).

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

IN-CONCLUINDO: O OLHAR DESDE UMA PERSPECTIVA AFROPEDAGÓGICA E / OU AFROANCESTRAL

In-concluo que olhar desde a perspectiva afropedagógica ou afroancestal, é perceber os vários retratos da terra-mãe dentro da gente, em especial de cada aluno(a) negro(a). Esteja onde estivermos esses retratos afroancestrais fazem parte de nós através das marcas do corpo e da mente onde todo e qualquer ser humano, carrega consigo nos modos de ser e existir num elo inquebrantável com a África. Assim, olhar afropedagogicamente significa vê / sentir / afagar / aceitar / amar / investir e potencializar as vidas negras na ambiência escolar e promover as relações étnico-raciais entre alunas(os) negras(os) e brancos(as).

Significa aceitar na prática e preparar o alunado para a vida indicando as infinitas possibilidades que elas/es têm, podem, devem e merecem ser feliz. Olhar afropedagogicamente significa educar para valorização / respeito / integração / comunhão / e visibilidade negra no chão da escola sem apagar e discriminar o alunado branco. É ser potência sobre os corpos que cruzam diariamente a escola e atravessam o nosso olhar numa troca de olhares perpassados por sonhos / projetos / desejos do bem-viver.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, Adrelino. ***Quilombos, Favelas e os Modelos de Ocupação dos Subúrbios: Algumas Reflexões Sobre a Expansão Urbana Sob a Ótica dos Grupos Segregados.*** In.: JESUS, Regina de Fatima de; ARAÚJO, Mairce da Slva; CUNHA Jr., Henrique (orgs.). ***Dez Anos da Lei Nº 10.639/03: Memórias e Perspectivas.*** Fortaleza: Edições UFC, 2013.

CAVALLEIRO, Eliane. ***Educação Anti-Racista: Compromisso Indispensável para um Mundo Melhor.*** In.: CAVALLEIRO, Eliane (orgs.). ***Racismo e Anti-racismo na Educação: Repensando Nossa Escola.*** São Paulo: Selo Negro, 2001.

CHIZIANE, Paulina. ***As andorinhas.*** Belo Horizonte: Nandyala, 2013.

GOMES, Lino Gomes. ***Educação Cidadã, Etnica e Raça: O Trato Pedagógico da Diversidade.*** In.: CAVALLEIRO, Eliane (orgs.). ***Racismo e Anti-racismo na Educação: Repensando Nossa Escola.*** São Paulo: Selo Negro, 2001.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. ***Sankofa: Educação e Identidade Afrodescendente.*** In.: CAVALLEIRO, Eliane (orgs.). ***Racismo e Anti-racismo na Educação: Repensando Nossa Escola.*** São Paulo: Selo Negro, 2001.

OLIVEIRA, David Eduardo de. ***Cosmovisão Africana no Brasil: Elementos para uma Filosofia Afrodescendente.*** Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2006.

SODRÉ, Muniz. ***Claros e Escuros. Identidade, Povo e Mídia no Brasil.*** *Petrópolis: Vozes, 1999.*

SILVA, Samuel Morais. ***O olhar Afro-pedagógico na Construção da Identidade Negra no Projeto Nagô.*** *Crato: URCA, 2012. (Monografia de graduação).*

TRINDADE, Azoilda Loretto da. ***Olhando com o coração e sentindo com o corpo inteiro no cotidiano escolar.*** In: TRINDADE. A. L. ***Multiculturalismo: Mil e uma faces da escola.*** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

VIII Artefatos da Cultura Negra
25 a 30 de setembro de 2017
ISSN 2448 – 0495
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo

Universidade Regional do Cariri
Universidade Federal do Cariri
Universidade Federal do Ceará
Instituto Federal do Ceará - IFCE

UMA ÁFRICA VIVA EM SALA DE AULA: OFICINAS DE AFROSABERES

Hinara Dias Juca [117]
Leididaiane Inácio de Sá [118]
Ana Técia de Lima [119]

RESUMO

O presente estudo trata-se de um projeto pedagógico, que procurou visibilizar a importância de intervenções pedagógicas voltadas para aplicabilidade da Lei 10.639/03, no Colégio Paraíso da Cultura, escola da rede particular de ensino, na cidade de Crato, Ceará. Tivemos como objetivo, ampliar os aprendizados trazidos pelas oficinas de afrosaberes, para que assim possamos então despertar em todos que fazem parte do processo, inclusive as crianças que se dizem "brancas" e as negras que se desconhecem ou negam a beleza de ser negro, o sentimento de pertencimento, reconhecimento e valorização da negritude. Utilizou-se como recurso metodológico, a realização de oficinas onde usamos intervenções baseadas no Filme Kiriku e a Feiticeira, na literatura infanto-juvenil com a leitura de Betina, apresentação de símbolos Adinkras, finalizando com personalidades negras focando em Zumbi dos Palmares, durante todo o mês de novembro de 2016, com duas turmas de infantil V, da referida escola. Tivemos como referenciais teóricos as autoras Nilma Lino Gomes, Sandra Petit, Geranilde Costa, entre outros. O encerramento do projeto se deu com entrega de portfólios individuais com os materiais produzidos durante a realização do projeto. Foi possível observar que tivemos resultados positivos, onde promovemos práticas pedagógicas que valorizaram a cosmovisão africana, as africanidades em sala de aula, lutando diariamente pelo combate ao racismo no cotidiano 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: LEI 10.639/03. INTERVENÇÕES. EDUCAÇÃO.

[117] Professora/Pedagoga, Especialista em gestão Escolar, Universidade Regional do Cariri – URCA, hinara_crato@hotmail.com, Crato, Ceará, Brasil.
[118] Professora/Pedagoga, Universidade Regional do Cariri – URCA, leidinacio@gmail.com, Crato, Ceará, Brasil.
[119] Coordenadora Pedagógica, Especialista em Psicopedagogia, Faculdade Integrada de Picos - FIP, anateciamissaoresgate@hotmail.com, Crato, Ceará, Brasil.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

INTRODUÇÃO

A escola brasileira ao implementar na sua proposta pedagógica uma educação antirracista, além de ser de fato um direito social pra todos, deve também respeitar e reconhecer as diferenças. Com essa dupla função, a escola, desde a educação básica até o ensino superior, torna-se responsável por construir práticas e iniciativas que sejam eficazes no combate ao racismo e à superação das desigualdades raciais.

A instituição escolar tem o compromisso de desconstruir e desmistificar as concepções errôneas sobre a população negra. Esta instituição como produtora de saberes e mediadora de conhecimentos precisa contar a história negada sobre o povo afro-brasileiro como direito que nos foi recusado ao longo da história (SILVA, 2012). O autor coloca ainda que, sendo assim:

> Manifesta ser um espaço onde se trabalha com a igualdade/diferença, a realização de uma renovação pedagógica e na materialidade e metodologia do seu trabalho, inserir os estudos afros não apenas nos conteúdos em datas simbolicamente comemorativas, mas, enquanto uma ação permanente permeando todo o currículo escolar. A escola precisa oficializar no seu currículo, no projeto político pedagógico, estudar a nossa história por outra vertente, afim de que a mesma possa cumprir sua função humanizadora. (ibid. p. 14).

Trazer o assunto para dentro do contexto escolar é fundamental para compreender como se dão as relações raciais no interior da escola, visto que este espaço marca o processo de socialização. Sabe-se que os posicionamentos sobre as questões raciais são aprendidos e internalizados desde a infância, quer seja no âmbito familiar, social e/ou escolar, mas o silêncio no espaço escolar torna impossível que a criança negra possa construir uma identidade positiva. A este respeito, Gomes (1995) nos convida a refletir sobre o ambiente escolar, no qual a criança negra se depara com uma cultura baseada em padrões brancos, como também, há a inexistência de materiais didáticos. Diante do exposto, o não posicionamento dos professores torna-se um ponto marcante.

Com isso, cabe a nós educadores modificar o cotidiano dessas crianças no ambiente escolar, fazendo com que haja um processo de reconhecimento da negritude, pois assim teremos a oportunidade de educá-las para que mantenham uma boa

convivência, promovendo o respeito e o reconhecimento das diferenças, trazendo conteúdos e intervenções que venham abordar a história e cultura africana sem estereótipos e preconceito. Nesse sentido, Lia (2009) nos traz uma discussão importante quanto à formação de professoras e professores, pois a escola deve propiciar aos mesmos uma formação que dê conta da complexidade da cultura e da formação humana, desenvolvendo assim a sensibilidade nos educadores para as experiências discriminatórias sofridas por alunos e alunas negras no cotidiano escolar.

O desejo permanente de refletir sobre a temática negra no ambiente escolar justifica-se no compromisso do professor estar sempre formando cidadãos livres de sentimentos de racismo (CAVALLEIRO, 2001, p. 141). Como educadora mulher e negra, venho fazendo parte dessa trajetória, com o compromisso de eliminar o racismo assim como também outras manifestações de discriminações no ambiente escolar, objetivando que a escola onde atuo se torne um ambiente onde as vivências diárias sejam reconhecidas como positivas. Cavalleiro (2001) nos convida a refletir sobre como reconhecer e enfrentar o racismo, o preconceito e a discriminação no espaço escolar. Na opinião da autora, a forma como nos relacionamos com nossos alunos e alunas é fundamental para efetivarmos uma educação antirracista.

Nesse sentido, o presente trabalho se propõe a trazer para sala de aula, oficinas de afrosaberes, observando como se dá as relações étnico-raciais em duas turmas de infantil V, ampliando assim, os aprendizados trazidos pelas vivências durante a realização do projeto, para que assim possamos então despertar em todos que fazem parte do processo, inclusive as crianças que se dizem “brancas” e as negras que se desconhecem ou negam a beleza de ser negro, o sentimento de pertencimento, reconhecimento e valorização da negritude.

O local de realização das oficinas foi o Colégio Paraíso da Cultura, nas turmas do Infantil V A/B. Por já estar atuando na turma, utilizei as aulas para efetivar o projeto. Durante o mês de novembro, em 2016, estive desenvolvendo intervenções nas quais realizei atividades didáticas com o intuito de proporcionar às crianças ampliação de seus conhecimentos referentes aos valores étnicos.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DO PROJETO

Para a consolidação do referido trabalho, busquei seguir passos metodológicos que atendessem à temática em questão. Como nos diz Cunha Jr (2007), na metodologia afrodescendente o pesquisador é conhecedor da cultura de base africana, que tendo este conhecimento, o mesmo tem o desejo de romper com as formas de hegemonia do pensamento eurocêntrico, focando na transformação da realidade racista a qual a sociedade brasileira está inserida. Com isso, o pesquisador observa a realidade e se insere nela, com o objetivo de ultrapassar o campo da neutralidade.

Em consonância com Rocha (2008), acredito que ao estudar o segmento negro, devemos atentar para visualizá-los com consciência e dignidade, enfatizando as contribuições sociais, econômicas, culturais, seus pontos positivos e negativos, experiências, estratégias e valores. Pois tratar a temática com superficialidade, folclorizando sua cultura, dando ênfase apenas aos aspectos referentes a seus costumes, alimentação, vestimentas ou rituais festivos é um equívoco que não pode acontecer no ambiente escolar. Devemos levar os alunos a construírem posicionamentos críticos e de ações reflexivas da realidade em que estão inseridos, com isso eles aprenderão conceitos, analisarão fatos e poderão ser capacitados para intervirem nas suas realidades, com a finalidade de transformá-la.

Numa experiência vivenciada, pela primeira vez, como professora de uma turma da Educação Infantil, no Colégio Paraíso da Cultura, da rede particular de ensino da cidade de Crato – CE, foi possível colher algumas impressões bastante relevantes, e que foram de suma importância para a operacionalização do projeto. O projeto intitulado "Uma África viva em sala de aula: oficinas de afrosaberes" foi desenvolvido – no mês de Novembro de 2016 – na perspectiva de uma proposta de intervenção pedagógica para superação do racismo no cotidiano escolar, o mesmo foi realizado nas turmas do Infantil V – A/B - no período da manhã da referida escola.

Ressalto que antes de dar inicio ao projeto, aproveitamos uma reunião bimestral que iria acontecer, para realizar uma apresentação do projeto para os pais, onde a não

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

aceitação foi mínima, a preocupação de alguns era se iriamos abordar religiosidade africana nas aulas.

As atividades foram desenvolvidas por meio de intervenções pedagógicas, que permitiam que os alunos expressassem suas percepções sobre o assunto, podendo entrar em contato, também, com a realidade subjetiva que influenciava suas ações. O projeto foi realizado tendo como base a proposta da lei 10.639/2003 – que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".

DAS OFICINAS DE AFROSABERES

Quebrar o silêncio que está posto nas relações raciais no cotidiano escolar é nosso desafio, e que as intervenções utilizadas nesse projeto sejam apresentadas como sugestões e informações importantes e necessárias de uma forma lúdica e prazerosa. Passaremos então a relatar alguns acontecimentos ocorridos no decorrer do projeto.

Para dar início aos trabalhos em sala de aula, primeiramente foi pensado nos temas e conteúdos que seriam trabalhados, como, por exemplo, a disponibilidade das turmas, pois só tínhamos as sextas feiras para a realização do projeto, ou seja, o mesmo foi realizado por meio de quatro oficinas, onde ao final de cada oficina teríamos produções artísticas, para montagem de um portfólio individual para ser entregue na culminância.

Foram trabalhados alguns conteúdos relacionados à temática em estudo, tais como: conhecendo um pouco sobre a África; diversões e costumes africanos; identidades diferentes: heróis de todo mundo; quilombos como patrimônio cultural Afro-brasileiro; literatura infanto-juvenil de base africana: Betina e trouxemos também um pouco das memórias de Baobá.

Assim, quanto às observações foquei inicialmente no comportamento e atitudes das crianças em sala de aula, em relação ao ser negro, ao preconceito e a ideia que tinham da cultura africana, pelo fato de algumas crianças apresentarem um sentimento de não pertencimento a essa afrodescendência brasileira. Portanto, de acordo com Rocha (2008), um maior conhecimento sobre palavras, expressões e visões históricas

deturpadas – ou não contadas pela historiografia oficial – sobre o povo negro é essencial para uma intervenção pedagógica positiva no ambiente escolar, diante das questões raciais. Com isso busquei sempre manter uma abordagem simples, mas essencial, que pôde apontar caminhos para um melhor entendimento dos alunos e levar a uma busca de ampliação e aprofundamento maior dos mesmos, sobre as questões raciais.

As oficinas de Afrosaberes foram decididas da seguinte maneira: iniciamos com a contação de história da literatura infanto-juvenil "Betina – Nilma Lino Gomes", trazendo a questão da identidade e da importância do cabelo negro, com presença de uma boneca de pano negra, convivendo diariamente com as crianças de forma positiva. Esta oficina foi um sucesso, sendo que as crianças ficaram encantadas com o desdobramento da história contada e a beleza de Betina ao reverenciar seus cabelos e os das outras pessoas no decorrer da história, os desenhos realizados para representar Betina ficaram, lindos e não fugiram da sua real identidade negra.

Seguimos com a apresentação do filme "Kirikú e a Feiticeira", uma animação que retrata as comunidades quilombolas e suas crenças e costumes. Após apreciação do filme realizamos uma conversa onde foi explicado que Kiriku faz parte de uma cultura diferente da nossa, mas que teve e tem grande influência no Brasil. Logo em seguida houve um debate sobre a cultura, os costumes, os personagens e suas particularidades. Finalizando com uma reprodução através de desenho dos personagens principais do filme.

Partimos então para a quarta oficina, de arte africana com a Simbologia Adinkra, que retrata os valores civilizatórios dos povos africanos. A proposta dessa intervenção foi conhecer um pouco mais sobre as tradições africanas através dos símbolos Adinkras, dentre os saberes desenvolvidos pelos akan – grupo cultural presente no Gana, Costa do Marfim e no Togo, países da África do Oeste – destaca-se a utilização de um sistema de símbolos para transmitir ideias. Cada símbolo está associado a um provérbio ou ditado específico, enraizado na experiência dos akan. Os conjuntos desses símbolos, chamados *Adinkra*, formam um sistema de preservação e transmissão dos valores acumulados pelos akan. Inicialmente apresentamos a importância dos símbolos para as tradições africanas, ressaltando que os africanos estão entre os primeiros povos que desenvolveram a escrita. Após esse momento de leitura, apresentamos um slide que

trazia um sistema de símbolos e conceitos transmitidos através de ideogramas ou objetos. Finalizamos essa intervenção com uma produção artística. Cada criança escolheu um símbolo para ser representado/pintado, onde seria desenhado o símbolo escolhido e seus significados viriam escrito na linguagem africana, como também na brasileira.

Finalizando com a apresentação e estudo, de uma das principais personalidades negras, que lutou pela liberdade dos negros, "Zumbi". Após as crianças conhecerem, por meio de uma roda conversa, e exibição de imagens, Zumbi, foi desenhado em lixas, representando a rusticidade, tendo como resultado trabalhos originais e belíssimos, sem fugir da essência.

Durante a execução do referido projeto, pudemos perceber que as crianças estavam muito surpresas e curiosas com a temática apresentada. Desde um breve estudo sobre o continente africano com o qual, as crianças tiveram a oportunidade de conhecer um pouco a respeito dessa cultura, em que local está localizado, como vivem essas pessoas, do que vivem, algumas de suas tradições, dando ênfase as riquezas naturais e entre outros aspectos relevantes, tudo respaldado na valorização dessa população, diferentemente do que as crianças estão acostumadas a ver e ouvir.

Na culminância, preparamos os trabalhos, em pastas individuas, montando portfólios, onde nos mesmos, descrevíamos cada atividade desenvolvida durante a realização do projeto, seguida das produções.

Podemos perceber que o sucesso dos trabalhos, é resultado do trabalho de educadoras compromissadas com o seu fazer profissional, mostrando-se atentas para as ações desenvolvidas, principalmente quanto às relações étnico-raciais estabelecidas no cotidiano escolar.

Com isso, podemos concluir que a aplicação das intervenções durante a realização do projeto mostrou-se compromissada quanto ao dever de reconhecer positivamente a criança negra, pois como afirma Cavalleiro (2003), é indispensável à realização de um trabalho que promova o respeito mútuo, o reconhecimento das diferenças, como também, a possibilidade de falar sobre elas, sem receio e sem preconceito.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisar o assunto é de fundamental importância, pois reconhecer o preconceito racial escolar e combatê-lo faz com que possamos educar as crianças para que convivam harmoniosamente. Com isso, apresentamos intervenções pedagógicas com o intuito de promover a construção de uma prática pedagógica que respeite e valorize as diferenças raciais, fazendo com que haja uma libertação de todas as formas de preconceito e de discriminação no cotidiano escolar.

Compete à escola, instituição importante no combate ao racismo, disponibilizar material didático e de apoio que aborde uma educação antirracista, como também formação contínua para os educadores, para que utilizem de forma crítica o livro didático, possibilitando aos alunos que são atingidos pelo preconceito a reconquista de uma identidade positiva e uma valorização da cultura e do legado afro-brasileiro.

Nesse sentido, durante a realização das intervenções, buscamos a concretização de uma educação antirracista e que respeitasse a diversidade, tudo baseado na Lei 10.639/03, pois implementar ações afirmativas é também assumir um compromisso político social.

Vale ressaltar que as intervenções citadas acima não são modelos para serem seguidos à risca, deve-se levar em consideração a criatividade do educador, utilizando-as como desejar, nunca esquecendo de que é necessário promover o respeito mútuo, o reconhecimento das diferenças, fazendo com que as aulas venham a valorizar o pertencimento racial, a cultura, o corpo e o jeito de ser.

Foi isso que a realização do projeto: Uma África viva em sala de aula: oficinas de afrosaberes possibilitou aos alunos – brancos e negros –, um reconhecimento do ser negro e com isso saíram do Infantil - V fortalecidos. Com as sementes lançadas, basta agora de continuarem as cultivando.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *DCN's para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana.* Brasília: Ministério da Educação, 2004.

BRASIL. *DCN- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana***.** Brasília: Ministério da Educação, 2005.

BRASIL. *Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais.* Brasília: Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD, 2006.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (org.). *Racismo e Anti-Racismo na Educação:* Repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar:* racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2003.

CUNHA Jr, Henrique. *Metodologia Afrodescendente de pesquisa.* Maceió: EDUFAL – Editora da Universidade Federal de Alagoas, 2007.

GOMES, Nilma Lino. *A mulher negra que vi de perto.* Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

GOMES, Nilma Lino. *Betina***.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

ROCHA. Rosa Margarida de Carvalho. *Almanaque pedagógico afro-brasileiro.* Belo Horizonte: Mazza, 2008.

SANTOS, Isabel Aparecida. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: Alguns caminhos. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). *Racismo e Anti-Racismo na Educação: Repensando nossa escola.* São Paulo: Selo Negro, 2001.

SILVA, Samuel Morais. *O olhar afro-pedagogico na construção da identidade negra no projeto nagô.* Crato, 2012.

SOUSA, Andréia Lisboa. A representação da personagem feminina negra na literatura Infanto-juvenil brasileira. In: *Educação anti-racista caminhos abertos pela lei Federal 10.639/03/ secretaria de Educação CONTINUADA, Alfabetização e diversidade.* Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

LEGISLAÇÃO SIMBÓLICA E ESTATUTO DA IGUALDADE RACIAL: OS LIMITES DO ESTADO NO COMBATE AO RACISMO

Clessiana de Oliveira Lopes[120]

Edilvan Moraes Luna[121]

RESUMO

As discussões sobre questões étnico-raciais no Brasil são polêmicas, principalmente, pelo "mal-estar" devido ao se falar em raças. Se esta categoria não possui mais fundamentos biológicos, por outro lado, isso não significa que tenha sido descartada, sendo ainda utilizada como uma categoria nativa a orientar relações sociais de indivíduos no seu cotidiano. Tendo em vista as especificidades históricas de como se pensou raça e de como se gestou no país uma política de branqueamento, a história do Brasil transita de uma visão pessimista sobre seu futuro, por ser aqui uma terra repleta de negros, até a afirmação positiva de que seriamos uma democracia racial. Contudo, o mito da democracia racial, longe de ser uma constatação, foi um mecanismo discursivo-ideológico utilizado pelas elites políticas e econômicas para lidar com as tensões provenientes das desigualdades raciais e forma de criar um discurso hegemônico de identidade nacional. Este mito tem sua força até o dia de hoje, mesmo em face de inúmeros movimentos sociais negros a contestá-lo. A presente pesquisa tem como objetivo estudar o Estatuto da Igualdade Racial, desde sua proposta na forma de Projeto de Lei até sua votação final. Neste contexto, a questão que nos move é: como o Estado compreende a questão racial no Brasil em termos de um problema social e operacionaliza essa compreensão nas suas ações políticas, em particular, na lei que trata exatamente sobre a promoção da igualdade racial? Nossa hipótese é que o mesmo é tido como uma legislação simbólica, ou seja, uma legislação cujo caráter ideológico de garantir a legitimidade do Estado como promotor da igualdade social ao mesmo tempo em que reafirma o mito da democracia racial se sobrepõe ao compromisso efetivo com o fim do racismo e a promoção da igualdade racial. Através da Análise de Discurso francesa, em particular, com o conceito de memória discursiva, contextualizaremos o Estatuto, observando seus limites e potencialidades na luta antirracismo.

PALAVRAS-CHAVE: BRANQUEAMENTO. DEMOCRACIA RACIAL. MEMÓRIA DISCURSIVA. MOVIMENTOS SOCIAIS NEGROS.

[120] Graduanda em Ciências Sociais pela Universidade Regional do Cariri – URCA. Email: oliveiraclessiana@gmail.com. Ceará, Brasil.

[121] Economista, Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, Graduando em Ciências Sociais pela Universidade Regional do Cariri – URCA, Email: edilvanmoraes@hotmail.com, Ceará, Brasil.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

INTRODUÇÃO

São, aproximadamente, quase 130 anos de abolição da escravidão no Brasil. Ao longo desses anos se construiu um "mito da democracia racial", série de discursos e práticas que enfatizavam e ainda enfatiza um provável caráter mestiço do povo brasileiro seguido de uma harmonia entre as "raças", caráter este que dá unidade a um país heterogêneo em culturas, em regiões e em povos. O discurso da democracia racial é fruto de uma série de fatores históricos, presentes mesmo antes da abolição, que conjugados deram, a partir da década de 1930, um cenário para o discurso fraterno das "raças", tendo como ilustre porta-voz Gilberto Freyre.

O discurso da democracia racial, por sua vez foi amplamente questionado por intelectuais e por movimentos sociais negros que, apontando as armas da crítica para aquele discurso, o perceberam como um mecanismo ideológico a assegurar uma representação social do Brasil como um país que, embora com desigualdades, tais não seriam resultados de discriminações raciais, favorecendo, assim, um discurso hegemônico que assegurasse, justificasse e, principalmente, legitimasse uma estrutura socioeconômica de relações de poder que tem no topo da pirâmide elites que compartilham de uma identidade étnico-racial branca e na base uma população negra e socioeconomicamente desfavorecida de recursos, direitos e oportunidades.

Entre o "Brasil da democracia racial" e o "Brasil Racista" se encontra a figura do Estado, este espaço social detentor simbólico legítimo da crença na defesa dos interesses universais – guardião do interesse do "Povo Brasileiro". Neste espaço social, que não deixa de se configurar em um campo de lutas, encontram-se agentes que se apresentam como portadores da crença no Estado, figuras escolhidas pelo "povo" e autorizadas pelo mesmo para tomar decisões em nome do benefício do "povo". Se repetimos esta última palavra é para evidenciarmos o quanto aqueles que possuem o monopólio da crença legítima no Estado agem em nome de uma abstração na qual afirmam emanar a legitimidade do seu poder. O "povo", com efeito, não deixa de ser um *significante flutuante* (e não um *significante vazio*), sem referência fixa, cabendo nele inúmeros significados que emanam, justamente, de um embate prático-discursivo entre agentes e grupos no seio da sociedade civil, porém, sendo possível nuançar alguns

sentidos. Ao esmiuçar os grandes referentes dos discursos políticos oficiais – o Povo, a Democracia, o Estado, a Sociedade, etc. – observamos não apenas a sua imprecisão, mas também como as aparentes homogeneidades e singularidades que detonam consenso escamoteiam desigualdades e conflitos. Esse é o caso do discurso da Democracia Racial.

Na tentativa de contribuir na desmistificação da política brasileira, esta pesquisa pretende realizar a crítica ao "mito da democracia racial", mito este que, embora já duramente criticados por inúmeros autores, ainda perdura nos discursos que circulam as tomadas de decisões referentes a políticas públicas. Analisando, assim, a lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010, o Estatuto da Igualdade Racial (EIR), apontaremos a persistência do discurso da democracia racial no espaço social estatal e como este ainda implica na dificuldade do reconhecimento do Brasil como um país que detém uma dívida histórica com a população negra.

A construção do mito que aqui nos propomos analisar se dá através de um longo embate prático-discursivo entre um movimento que nega o caráter racista do país e que corresponde ao discurso oficial de Estado, também sustentado pelas elites econômicas e culturais que, ideologicamente, negam o fantasma do passado escravagista brasileiro a assombrar o nosso presente; e um movimento que denuncia o racismo e afirma não só a continuação do passado no presente, mas a atualização dos preconceitos e discriminações ao longo do tempo. Nesse cenário de confrontos discursivos, os agentes de Estado, aqueles que encabeçam a responsabilidade de agirem em nome da crença no bem comum, vêm sendo constantemente, pressionados por movimentos sociais negros a tomar decisões sobre a questão racial no Brasil. Assim, desde a década de 1990, o Estado Brasileiro não só vem reconhecendo o racismo no seu território como também vem propondo políticas de promoção da igualdade racial. Entretanto, mesmo agindo na promoção da igualdade racial, o Estado possui limites significativos na implantação de tais políticas, limites estes que só podem ser percebidos quando evidenciamos a *memória discursiva* que circunda a questão racial neste país. é o que buscaremos evidenciar no caso do Estatuto da Igualdade racial.

Focando a atenção no Estatuto da Igualdade racial, nosso objetivo é evidenciar o campo semântico que permeia o debate racial na instância pública e como este mesmo

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

campo reflete imprecisões e ambiguidades que comprometem a implementação do EIR e o combate efetivo do racismo no Brasil, ou seja, que afete as estruturas lógico-constitutivas do racismo brasileiro. Porém, estas estruturas lógico-constitutivas só nos serão visíveis na medida em que apresentarmos os embates que fundamentaram a memória discursiva sobre a questão racial no Brasil. É a partir desta memória, portanto, que estaremos aptos a lançar luz sobre a problemática que orienta essa pesquisa: como o Estado compreende a questão racial no Brasil em termos de um problema social e operacionaliza essa compreensão nas suas ações políticas, em particular, na lei que trata exatamente sobre a promoção da igualdade racial (O Estatuto da Igualdade Racial)?

A hipótese que orienta este trabalho consiste em afirmar que os sentidos que prevalecem sobre o EIR o aproxima mais de uma "legislação simbólica" (NEVES, 2007) do que como um compromisso efetivo de combate ao racismo. Isto pode ser verificado através da *escrita* do documento EIR, que sendo mais do que simples letras em um papel com dimensões normativas, é, na verdade, um embate político e ideológico intenso para afirmar ou negar a visibilidade do racismo como um problema estrutural.

O ESTATUTO DA IGUALDADE RACIAL EM QUESTÃO

A política brasileira nas primeiras décadas do pós-abolição conservou e até mesmo atualizou mecanismos discriminatórios pautados em critérios sobre raça. Uma ciência da raça foi mobilizada ao longo da I República, devido, principalmente, a preocupação da construção de um povo para a nação brasileira que surgia e que queria deixar seu passado monarquista, escravista e "atrasado" de lado. A biopolítica sobre a população brasileira fez do negro pobre um inimigo interno a ser monitorado, higienizado e, em alguns momentos, até mesmo erradicado.

Mudanças nas relações políticas por sua vez conduziram a novas relações de poder entre as oligarquias e elites econômicas e políticas brasileiras, mas deixou intocado o *status quo* da população pobre do Brasil, que ainda subordinada e inferiorizada, era tratada como o *povo de uma república que não tinha povo*, ou melhor, o caráter republicano do Brasil se revelava como uma ditadura de Estado que tratava os

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

cidadãos como figura dependente a existir a partir da boa vontade do Estado. Por sua vez, para durar como agente a consolidar uma estrutura de poder entre setores importantes da economia (setor industrial, setor rural, média-burguesia) e a classe trabalhadora, as elites dirigentes buscavam nas classes pobres e marginalizadas a hegemonia que ancoraria a legitimidade de sua autoridade[122].

Seguido da modernização do Estado e da economia a partir da década de 1930, temos a defesa pública e governamental da democracia racial. O mito da democracia racial "mistificou" relações de desigualdades raciais existentes no país. De repente o Brasil não se fez mais racista na vista de todos. O pacto de silêncio sobre as raças veio acompanhado pelo louvor a uma mestiçagem que marcava o caráter de unidade do povo brasileiro. Porém, isso não significou que o governo deixou de lado o projeto de branqueamento da nação, pois a força do racismo era elemento constitutivo do Estado brasileiro. Se 1937 Vargas descriminalizou a capoeira, em 1945 decretou que "se faz necessário, cessada a guerra mundial, imprimir á política imigratória do Brasil uma orientação racional e definitiva, que atenda à dupla finalidade de proteger os interêsses do trabalhador nacional e de desenvolver a imigração que fôr fator de progresso para o país", o que significava de acordo com o decreto-lei 7.967 promover a imigração de indivíduos europeus que favorecesse uma suposta base étnica no país.

Se por um lado havia, e ainda há, inscrito na organização social brasileira uma tendência ao branqueamento e um racismo a atuar de forma silenciada, mistificada e não-reconhecida, por outro lado, temos a movimentação daqueles que são vítima diretas do racismo e, portanto, agentes contestadores da suposta democracia racial brasileira. A escolha de apresentarmos os três movimentos negros (FNB, TEN, MNU) no capítulo 3,

---

122 Talvez por isso que Costa (1999, p. 386) nos adverte acerca de como estudar golpes de Estado ou revoluções: "[...] Ao estudar um golpe de Estado ou uma revolução é necessário que o historiador procure além dos atos aparentes as razões de ordem estrutural que o motivaram, e que freqüentemente escapam à consciência dos contemporâneos. É preciso indagar quais os grupos sociais que se associam para dar o golpe ou fazer uma revolução, contra quem e contra que se dirige o movimento e em favor de quem e de que, e ainda quais as forças que se aglutinam na resistência. É preciso avaliar a extensão do movimento e acompanhar os sucessos posteriores, para verificar se constitui uma revolução que subverte um regime renovando os grupos dirigentes, alterando a ordem social e econômica, ou se não passa de mero golpe de Estado motivado por interesses de minorias que procuram assumir a liderança deslocando outras minorias do poder. É necessário ainda verificar se o movimento atende a aspirações de extensas camadas da sociedade ou se satisfaz apenas à ambição de alguns indivíduos [...]".

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

foi justamente com o intuito de trazermos a discussão sobre raças no Brasil como resultado de uma tensão entre estes dois polos: Estado *versus* movimentos negros.

Apresentar a FNB, o TEN e o MNU não é apenas demonstrar vozes que se opuseram a discursos de inferiorização e patologização do negro. É também traçar uma trajetória da construção de identidades negras que permeiam os discursos atuais dos movimentos sociais, de tal forma que se evidencie o fato de que "a emergência de uma identidade negra no Brasil atual só pode ser entendida como construção política" (MATTOS, 2004, p. 30).

A FNB foi um dos primeiros movimentos a colocar a necessidade da integração e ascensão do negro na jovem república. Nascida em um contexto nos quais grupos de negros, cujas condições econômicas e culturais eram mais favoráveis que a média dos negros brasileiros, refletia, através de clubes, agremiações e jornais, a necessidade de fornecer meios educacionais para que o negro vencesse as heranças da escravidão que se manifestavam através de um "desajuste" moral e educacional.

A FNB encerrou-se em 1937 e em menos de doze anos, em 1945, surge o Teatro Experimental do Negro e com ele outra concepção a orientar as estratégias de lutas e a identidade do negro brasileiro. Para o TEN, a causa da marginalização do negro era devida, principalmente, à herança da escravidão refletida no despreparo cultural e educacional do negro e no preconceito e discriminação existente na sociedade brasileira que excluía as pessoas negras de certos espaços sociais de prestígio como o teatro, por exemplo. A via proposta para a solução do racismo se daria através da cultura e educação, ensinando-se o branco a aceitar e respeitar o negro e combatendo no negro o seu complexo de inferioridade, complexo este resultado de uma longa história de inferiorização e patologização do mesmo.

A partir da década de 1970 irrompe uma nova frente de luta no cenário nacional, dando nova face ao movimento antirracista brasileiro. A importância do MNU para a compreensão dos movimentos sociais atuais é crucial. Podemos dizer que é a partir dele que as estratégias que envolvem os movimentos negros contemporâneos tomam forma, em particular no que corresponde à construção da identidade negra. Com o MNU se aprendeu que ao lado do brasileiro se encontrava o afro-brasileiro. Este não seria um novo sujeito a fazer parte do Brasil. É o mesmo sujeito desde antes da

abolição, porém, agora com a diferença que ele sente orgulho de se afirmar negro, de se pertencer a uma "comunidade negra imaginada", descendente de um povo africano e com marcas próprias de sua afro-brasilidade. A identidade negra passa a ser também um sinal de luta, no qual afirmar a negritude é ao mesmo tempo desafiar uma norma de brancura[123].

Com isso, a racialização proposta pelos movimentos negros contemporâneos deve ser entendida através da lente política, onde a ideia de raça e de identidade racial deve ser entendida e "utilizada não só como elemento de mobilização, mas também de mediação das reivindicações políticas. Em outras palavras, para o movimento negro, a 'raça' é o fator determinante de organização dos negros em torno de um projeto comum de ação" (DOMINGUES, 2007, p. 101-2). A identidade negra se constitui, portanto, como uma resistência a um movimento de branqueamento que, tendo sido uma vez política de Estado, deixou marcas profundas, constituindo a branquitude como a norma a ser seguida e perseguida, consciente ou inconscientemente, menos explícita, mais implicitamente. Assim, "[...] para os afro-brasileiros, para aqueles que chamam a si mesmos de 'negros', o anti-racismo tem que significar , antes de tudo, a admissão de sua 'raça', isto é, a percepção racializada de si mesmo e dos outros" (GUIMARÃES, 1995, p. 43).

Não nos cabe nesta pesquisa problematizar a questão da identidade negra dentro dos movimentos sociais. Apenas ressaltamos que ao longo do século XX a população negra brasileira se movimentou em direção a uma luta contra formas de discriminação e racismo que ainda persistem na sociedade. Se os discursos oficiais a partir da década de 1930 propuseram uma representação social de um Brasil miscigenado, paraíso racial, relegando injustiças sociais sofridas por negros como resultado de manifestações esporádicas de preconceito (coisas de alguns sujeitos pouco

123 "A forte tematização da 'cultura negra' remete, sem dúvida, a uma política de valorização cultural do negro ligada à construção de uma identidade positiva. Nesse sentido, é através da 'cultura' que os grupos procuram forjar uma identidade 'negra', apresentando a "cultura", nesse caso, uma função essencialmente política [...]. A questão da construção e afirmação de identidade negra constitui, portanto, o eixo que direciona política e ideologicamente as atividades. Esse eixo geral é o de combate e denúncia do racismo e da discriminação que passa pela valorização e vivificação de valores religiosos e culturais 'negros' e pela revisão da história. Em resumo, identifica um campo de combate a fenômenos que não se encontram circunscritos ou delimitados local ou espacialmente, mas que têm como característica o fato de se atualizarem no conjunto do país e das relações sociais" (DAMASCENO, 1988, p. 13)

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

esclarecidos), a trajetória dos movimentos negros aparece problematizando desde a preocupação com a ascensão social do negro até a verificação de um racismo estrutural incrustado na sociedade brasileira e que resiste a iniciativas de combate que se apresentem tímidas diante da necessidade de transformações mais profundas que conduzam, talvez, àquilo que era o lema do MNU: "negro no poder!". Desta forma, é a partir de estratégias contundentes de construção de uma organização social que preze o diferencialismo (o direito a igualdade mesmo sendo diferente) que entendemos que

> Assumir a negritude como fator ideológico pode ser visto, entre os negros, como modo de afirmação e de legitimação de uma especificidade cultural de grupo que pode ter um papel integrador, num contexto social onde as desigualdades baseadas na raça são a expressão sócio-política de um sistema de discriminação no qual a cor da pele, apesar de caráter variável e socialmente construído, sustenta implicitamente uma escala hierárquica e um sistema de valores. (D'ADESKY, 1996, p. 164)

Este é o cenário, portanto, em que se situa o EIR, onde os movimentos negros, a partir da defesa de uma identidade negra, demandam direitos e ações políticas a um Estado que historicamente foi marcado por 1) ações de marginalização, inferiorização e patologização do negro e; 2) por uma mistificação, silenciamento e esquecimento dos problemas de preconceito, discriminação e racismo vivido pela população negra desde o pós-abolição.

Como propõe a Análise de Discurso, esta sendo mais um modo de pensar o discurso do que um método a se "aplicar", os discursos e suas formas materializadas, tais como o documento do EIR, não são neutros ideologicamente. A vulgata sobre o papel do Estado e de suas legislações transmite a ideia de que ele, por ser a forma legítima (leia-se legítimo como aquilo que resulta de um consenso entre todos os cidadãos → lógica contratualista jusnaturalista) de governo, legisla para *os* cidadãos e não para *uns* cidadãos. Nesses termos, o espaço do Estado e o que emana dele estaria acima das lutas de classes e dos particularismos[124]. Contudo, a partir de uma perspectiva

[124] Em tempos políticos de *lobismos* e marcados por desrespeitos as leis por parte dos próprios políticos, pode soar uma evidência que a política não é o lugar do universal, mas sim dos interesses privados. Para além das concepções comuns, se o cotidiano da política evidência particularismos e interesses privados se sobrepondo, isto não são tidos como imanente às formas constitutivas do Estado como modelo político de organização social, mas sim como a ação condenável de indivíduos que

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

gramsciana, pensamos o Estado não como um espaço neutro resultado de um consenso prévio (um contrato), mas sim como um espaço tenso de conflitos entre classes, no qual se está em luta diferentes interesses de grupos, cada qual detendo posições estratégicas (posses de recursos econômicos, culturais, sociais, simbólicos, etc.) e se valendo de meios e estratégias para a consolidação de um consenso que justifique uma estrutura de poder. Este consenso é o discurso hegemônico, que nesta pesquisa, foi exemplificado pelo discurso acerca da democracia racial. Tal discurso agiu como um mecanismo amortecedor das tensões que emanavam de séculos de história de opressão racial ao passo que deixava intocado, não-problematizado, os mecanismos de reprodução das desigualdades pautadas no preconceito e na discriminação racial.

O discurso da democracia racial marcou presença ao longo de toda a votação do EIR, atuando como justificativas para o descrédito do Estatuto, como se este fosse um documento a ir de encontro com os preceitos de cidadania e igualdade. Já na outra ponta dos debates que compuseram as votações do Estatuto, prevaleciam as perspectivas dos movimentos sociais, questionadores do mito da democracia racial e defensores de políticas públicas de ações afirmativas. Neste embate, os discursos hegemônicos sobre igualdade racial brasileira, atrelada a interesses econômicos e políticos de grupos políticos como ruralistas e/ou aqueles ligados a mídia, por exemplo, prevaleceram sobre os interesses dos movimentos negros. Entre este embate de *visões de mundo*, o EIR terminou com sua redação final esvaziada das pautas consideradas mais importantes por políticos defensores do documento e por parte dos movimentos.

Porém, não deixemos que a configuração final do documento seja vista como uma derrota. De fato, o documento é um sinalizador do estado que as discussões sobre igualdade racial adotam no país. Se como afirmamos páginas atrás que "raça dá o que falar", importante que se fale, pois romper o silêncio é ferir o discurso hegemônico da igualdade racial, criando outros regimes de *dizibilidade* e *visibilidade*[125] sobre raças no

"esquecem" a "verdade" do que eles representam, qual seja, os interesses dos cidadãos.

[125] Com Foucault, aprendemos que os discursos são produzidos a partir de determinados regimes que atuam como máquinas produtoras do que é dito, do que é visto, do que é lembrado, esquecido e silenciado. Deste modo, o autor supõe que "[...] em todas as sociedades a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e terrível materialidade" (FOUCAULT, 2005, p. 9). Um outro *regime de dizibilidade* (do que dizer) e de *visibilidade* (do que ver, do que mostrar) para além do sempre dito e repetido *democracia*

Brasil. *Ferir o mito da democracia racial, eis o ganho simbólico do Estatuto da Igualdade Racial*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como propõe a Análise de Discurso, esta sendo mais um modo de pensar o discurso do que um método a se "aplicar", os discursos e suas formas materializadas, tais como o documento do EIR, não são neutros ideologicamente. A vulgata sobre o papel do Estado e de suas legislações transmite a ideia de que ele, por ser a forma legítima (leia-se legítimo como aquilo que resulta de um consenso entre todos os cidadãos → lógica contratualista jusnaturalista) de governo, legisla para os cidadãos e não para uns cidadãos. Nesses termos, o espaço do Estado e o que emana dele estaria acima das lutas de classes e dos particularismos. Contudo, a partir de uma perspectiva gramsciana, pensamos o Estado não como um espaço neutro resultado de um consenso prévio (um contrato), mas sim como um espaço tenso de conflitos entre classes, no qual se está em luta diferentes interesses de grupos, cada qual detendo posições estratégicas (posses de recursos econômicos, culturais, sociais, simbólicos, etc.) e se valendo de meios e estratégias para a consolidação de um consenso que justifique uma estrutura de poder. Este consenso é o discurso hegemônico, que nesta pesquisa, foi exemplificado pelo discurso acerca da democracia racial. Tal discurso agiu como um mecanismo amortecedor das tensões que emanavam de séculos de história de opressão racial ao passo que deixava intocado, não-problematizado, os mecanismos de reprodução das desigualdades pautadas no preconceito e na discriminação racial.

REFERÊNCIAS

COSTA, Emília Viotti da. *Da monarquia à república: momentos decisivos*. 6.ed. – São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

D'ADESKY, Jacques. *Pluralismo e multiculturalismo: Racismo e anti-racismos no Brasil*. São Paulo: tese de doutorado em antropologia social. faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 1996.

---

racial, eis o desafio das lutas antirracistas.

DAMASCENO, Caetana de (org.). *Catálogo de entidades de movimento negro no Brasil***.** Rio de Janeiro: ISER, 1988.

DOMINGUES, Petrônio. *Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos*. In: Revista Tempo, Niterói , v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-77042007000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 21 Fev. de 2016.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do Discurso*. 12 ed. São Paulo: Loyola, 2005.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. In: Revista Novos Estudos, n. 43, 1995.

MATTOS, Hebe Maria. *Marcas da escravidão: biografia, racialização e memória do cativeiro na História do Brasil.* Tese (Professor Titular) – Universidade Federal Fluminense, Niterói. 2004.

NEVES, Marcelo. *A constituição simbólica.* São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

PLANTANDO SEMENTES AFROBRASILEIRAS: PROPOSTAS PARA AIMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/03

Dominique Ferreira Alves[126]

Rayanne Pereira do Nascimento[127]

Cicera Nunes[128]

RESUMO

Embora saibamos que o Brasil é um país marcado pela mistura de muitas raças e seja nítido o fato de que a relação entre elas está longe de ser amistosa, harmoniosa e igualitária, ainda é possível encontrarmos sujeitos que recusam-se a denunciar tais desigualdades, contribuindo assim para a manutenção de uma sociedade cada vez mais segregada, opressora e massacrante. Nesse contexto, a educação escolar assume um papel de fundamental importância, uma vez que a escola caracteriza-se enquanto um espaço essencialmente político, portanto permeado por diversas concepções e posicionamentos. Conscientes disso e movidas pelo desejo de colaborar para o despertar de um olhar sensível, voltado para a admiração da história e cultura africana e afrobrasileira, desenvolvemos na turma do 3º ano da Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Educar SESC – unidade Juazeiro do Norte, durante o segundo semestre do ano de 2016, um projeto intitulado "Somos todos sementes vindas da África". Com duração de pouco mais de dois meses, o estudo que realizamos com as crianças foi carinhosamente "batizado" de "passeio pela África", possibilitando à turma a oportunidade de encantar-se com as exuberantes riquezas naturais existentes no continente, bem como, com as fantásticas construções arquitetônicas, como pirâmides, hotéis luxuosos, shoppings, universidades e estádios de futebol. O projeto contemplou ainda discussões acerca da luta e da beleza do povo africano e afrobrasileiro, culminando em um aprendizado extremamente significativo para a formação da consciência crítica das crianças. Julgamos ter sido esta uma experiência muito rica para ficar resguardada nos nossos arquivos pessoais, por essa razão o presente trabalho visa apresentar algumas das atividades que desenvolvemos, como propostas de intervenção para a implementação da Lei Nº10.639/03, de modo que, possamos somar um número cada vez maior de educadores que abraçam a causa de uma educação antirracista.

PALAVRAS-CHAVE: LEI Nº 10.639/03. BELEZA NEGRA. ÁFRICA. NEGRITUDE.

[126] Graduanda em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri - URCA / Email: nyckurca@gmail.com/ Ceará, Brasil.

[127] Graduanda em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri - URCA/Email: rayannepereira2011@hotmail.com/ Ceará, Brasil

[128] Professora do Departamento de Educação da Universidade Regional do Cariri - URCA, Doutora em Educação/ Email: cicera.urca@gmail.com/ Ceará, Brasil.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

INTRODUÇÃO

O Brasil é um país que possui em média cerca de 50,7% da sua população como negra e parda, totalizando 190.732.694 pessoas (GÓES, 2011). De acordo com o site do Projeto "A Cor da Cultura" este é o segundo país que contém o maior número de afrodescendentes no mundo, perdendo apenas para a Nigéria. Juntamente a isso, é ressaltado que mesmo sendo contemplados com uma vasta herança histórica, cultural e econômica, oriunda do continente africano, ainda assim conhecemos pouco sobre ele.

Sabendo disso fizemo-nos os seguintes questionamentos: porque desconhecemos as riquezas presentes no continente africano? Por que sempre reservamos um tempo tão extenso para conhecermos a história e a cultura europeia e quando se trata do continente africano, só falamos sobre ele quando sobra tempo?Por que razão, algumas pessoas riem da África?

Não precisamos pensar muito para compreendermos que nada disso é natural, nem se dá de forma aleatória. Tudo isso é resultado de uma construção histórica e social, justificada pela falácia de que a história da população negra restringe-se meramente ao período da escravidão. Outro agravante que contribui imensamente para o desconhecimento do continente africano diz respeito a circulação estereotipada de sua imagem nos meios de comunicação de massa e muitas vezes até nos livros didáticos.A respeito desta discussão, Rozana Teixeira realizou uma pesquisa em que foi possível coletar de uma aluna o seguinte depoimento:

> A imagem que eu vi do negro nos livros didáticos é a do negro escravizado. Acho que tinha que ter imagem onde o negro fosse mais considerado, mais respeitado, numa posição mais positiva em relação ao povo. Pouquíssimas vezes eu vi uma imagem positiva do negro no livro didático, sempre as imagens que aparecem colocam o negro de lado (TEIXEIRA, 2006, p. 118 *apud*SILVA, 2015, p. 12).

No que concerne ao desconhecimento ou distorção das informações acerca do continente africano, a professora e pesquisadora Dilma Melo Silva destaca no volume 6 da coleção "Percepções da diferença. Negros e brancos na escola": "Quase nada conhecemos sobre a África e o pouco que nos contam é sempre motivo de riso, de deboche, ou de indiferença". E em seguida, complementa: "Cabe a nós, educadores,

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

comprometidos(as) com o futuro de nossos alunos(as) eliminar as imagens negativas herdadas da literatura colonial e ainda presente entre nós" (SILVA, 2009, p.13).

Incomodadas com tal realidade e conscientesda responsabilidade que carregamos, enquanto professoras, uma vez que nossas escolhas e posicionamentos refletem diretamente na vida dos nossos educandos, realizamos, com muita segurança (no que tange a sua relevância),a escolha do tema africanidades para o trabalho que desenvolvemos com as crianças do 3º ano, turno tarde, da Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Educar SESC – Unidade Juazeiro, durante o segundo semestre do ano de 2016. Para isso, nos certificamos de que inúmeras são as razões que justificam a pertinência de tal estudo.

A primeira delas diz respeito ao âmbito da legislação educacional, visto que, no ano de 2003 foi sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva a Lei Nº 10.639, que altera a LDB Nº 9394/96 instituindo a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afrobrasileira em todos os anos da educação básica.

Além disso, a relevância da temática abordada justifica-se também pelo fato de estarmos colaborando para a construção positiva de uma identidade negra que seja capaz de elevar a autoestima das crianças que se percebem como tal, de modo que possam orgulhar-se de sua negritude.

Por fim, destacamos ainda que, outro fator que respaldou a nossa preferência pelo tema das africanidades estava relacionado a necessidade que tínhamos de dizer para a nossas crianças que a construção da nossa sociedade brasileira traz na sua essência o legado do povo brasileiro, o que implica dizer que a população negra vinda da África não foi apenas colaboradora, mas sim protagonista no processo de construção do país que temos hoje.

Diante disso, traçamos como objetivo principal do nosso projeto o desafio de construir, junto com as crianças, um novo olhar sobre a beleza do continente africano e do povo afrobrasileiro, possibilitou-lhes a oportunidade de encantar-se com as exuberantes riquezas naturais existentes no continente, bem como, com as fantásticas construções arquitetônicas, como pirâmides, hotéis luxuosos, shoppings, universidades e estádios de futebol. O projeto contemplou ainda discussões acerca da luta e da beleza

do povo africano e afrobrasileiro, culminando em um aprendizado extremamente significativo para a formação da consciência crítica das crianças.

Julgamos ter sido está uma experiência muito rica para ficar resguardada nos nossos arquivos pessoais, por essa razão o presente trabalho visa apresentar algumas das atividades que desenvolvemos, como propostas de intervenção para a implementação da Lei Nº10.639/03, de modo que, possamos somar um número cada vez maior de educadores que abraçam a causa de uma educação antirracista.

APRESENTANDO PARA AS CRIANÇAS A ÁFRICA QUE NÃO VEMOS NA TV

Antes de iniciarmos as atividades que havíamos planejado previamente para serem desenvolvidas com as crianças, demos a turma a oportunidade de expressarem as suas dúvidas e curiosidades acerca do continente africano. Dessa forma seria possível termos uma noção das informações/conhecimentos que possuíam sobre o assunto.

Precisamos confessar que, a constatação que realizamos não nos proporcionou surpresa alguma. As crianças demonstraram carregar consigo a ideia de uma África caracterizada unicamente pela pobreza e pela miséria e a justificativa para isso não é difícil de ser encontrada... Já era previsível que,inseridas em uma sociedade marcada pelo racismo e centrada em uma cultura europeizada, as crianças, de fato, tivessem dificuldade de enxergar sozinhas as belezas que o povo negro carrega na sua trajetória histórica e cultural.

Foi a partir desse momento que tivemos ainda mais certeza da necessidade de uma intervenção que, à nosso ver, ultrapassa o viés pedagógico e atinge a dimensão social, política, histórica e cultural. Nesse momento tambémnos demos conta do quanto exercemos um papel de suma importância na vida do nosso alunado e que, silenciar diante daquela circunstância implicaria dizer que estávamos sendo coniventes com a sociedade racista e preconceituosa que temos, pois de acordo com Cavalleiro,

> O silêncio dos professores perante as situações dediscriminação [...] acabapor vitimar os estudantes negros. Esse ritual pedagógico, queignora as relações étnicas estabelecidas no espaço escolar,pode

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

> estar comprometendo o desempenho e o desenvolvimento dapersonalidade de crianças e de adolescentes negros, bem comoestar contribuindo para a formação de crianças e deadolescentes brancos com um sentimento de superioridade (CAVALLEIRO, 1998, p. 52).

Algo que nos chamou a atençãofoi a empolgação que desde o início as crianças deixaram transparecer, mostrando-se semprebastante dispostas a participar das atividades que propomos. A primeira delas consistiu na construção do mapa político do continente africano e do Brasil. Levamos para a sala, uma impressão ampliada dos dois mapas (sem nenhuma identificação geográfica) e iniciamos a aula questionando a turma sobre aquelas imagens: o que elas tinham em comum e o que representavam? Como já esperávamos, algumas crianças demonstraram estar confusas no momento de diferenciar os contornos e as divisões dos dois mapas, enquanto outras, conseguiram de imediato realizar a discriminação da imagem que representa o território brasileiro e da imagem que representa o território africano. Em seguida, conversamos com a turma sobre a diferença entre um país e um continente, solicitando posteriormente que cada um pegasse seu atlas geográfico para localizar nele os mapas que estavam sendo estudados.

Feito isso, cada criança precisou escolher em seu atlas um dos países do continente africano, observando bem onde este localizava-se para, em seguida, identificá-lo e registrá-lo (por meio da escrita do nome dos países e da coloração da região correspondente a ele) no mapa ampliado que havíamos levado. Assim, a turma construiu coletivamente o mapa do continente africano, ficando acordado que, em casa, cada criança pesquisaria informações sobre “seu” respectivo país para socializar com os colegas na aula seguinte.

A partir dessa atividade as crianças tiveram a oportunidade de ampliar os seus conhecimentos geográficos acerca do continente africano e nós pudemosconstatar ser verdadeira a afirmação feita por Anjos (2005), geógrafo negro que defende a ideia de que,

> A cartografia é uma ferramenta com condições concretas de representar o queaconteceu e o que está acontecendo no território, bem como de representargraficamente outras leituras da presença das populações negras no Brasil ede apontar indicadores geográficos para o processo de reconhecimento e dedelimitação dos territórios quilombolas (ANJOS, 2005, p. 177).

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

Durante todo o projeto as produções cartográficas ficaram expostas na sala e nos auxiliaram nas explicações que sucederam esse primeiro momento.A atividade subsequente aconteceu na sala de vídeo da escola. Embora não tenhamos saído das quatro paredes, proporcionamos às crianças a experiência de uma grande viagem. O destino elas já sabiam: o continente africano. Mas, antes de iniciarmos o nosso "trajeto" perguntamos para a turma como imaginavam ser a África, a partir do que já tinham visto na TV. As respostas apresentadas mais uma vez convergiram para a ideia de uma África desprovida de riquezas ou ainda reduzida a uma selva: "Lá tem muitos animais; roupas diferentes da nossa; tem árvores; tribos; cidades antigas; é um lugar muito sofrido; as escolas são de madeira...", assim relataram as crianças.

Após ouvirmos a fala das crianças, exibimos os slides, que havíamos preparado previamente, com inúmeras imagens relacionadas a fauna, a flora e as paisagens naturais (algumas praias, desertos e ilhas), bem como, algumas construções que resultaram da intervenção humana (como mercados, escolas, universidades, hotéis de luxo, shoppings, pirâmides e estádios de futebol) encontrados no continente que é o berço da humanidade. Quando o nosso passeio chegou ao fim, pudemos perceber de uma forma muito nítida a surpresa e o encantamento que as imagens provocaram nas crianças.

Outro momento que, sem dúvidas, marcou a vida das crianças, causando inclusive muita ansiedade na turma, foi a visita que recebemos do professor Mota (africano e membro do corpo docente do curso de Economia da URCA) na escola.

O momento de escuta e interação com o professor Mota nos lembrou o importante papel exercido pelos Griôs[129] dentro da cultura africana, os quais "eram muitos respeitados, não só pelos seus conhecimentos e sua idade, mas porque representavam uma espécie de ponte entre o hoje e o ontem; entre a ancestralidade e a contemporaneidade. E também eram preparadores do caminho entre o hoje e o amanhã..." (SANTOS, 2009, p.13).

[129] De acordo com Santos (2009, p. 12), os griôs são vistos não apenas como "um amigo de boa conversa, da História e das histórias – lendas, mitos. É um personagem importante e respeitado nas sociedades africanas, pois é aquele que une as pessoas em torno de gerações, faz passado e o presente se encontrarem e costura o futuro".

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

O mesmo sentimento de respeito nutrido pelos griôs do continente africano foi manifestado pelo professor Mota. Além disso, as crianças mostraram-se também imensamente encantadas com a sabedoria do nosso convidado, que de uma forma muito didática e usando o mapa que as próprias crianças construíram, o professor Mota contou um pouco da sua história, falou de onde veio e destacou alguns aspectos da sua cultura. Foi interessante observar que, devido a empolgação da turma, em alguns momentos o professor teve uma certa dificuldade de concluir a sua fala, pois à todo instante havia crianças com a mão levantada, pedindo permissão para lhe fazer alguma pergunta. Perguntaram sobre as roupas usadas no continente africano; o transporte que o professor usou para chegar até o Brasil; os idiomas falados no continente; os alimentos que existem na África e no Brasil; o deserto do Saara; a quantidade de ouro que é possível ser encontrada no continente e tudo aquilo que tinham curiosidade.

Estamos certas de que a roda de conversa que tivemos com o professor Mota foi, sem sombra de dúvidas, um dos momentos que mais marcoua turma. Percebemos nitidamente que a presença de um africano na escola significou para as crianças um estreitamento da distância entre o nosso país e a África, aguçando em cada uma delas um apreço cada vez maior pela história e cultura do continente estudado.

BELEZA NEGRA COMO SÍMBOLO DE RESISTÊNCIA

Ao falarmos sobre beleza negra, logo nos vem na memória uma imagem feminina, com cabelos cacheados ou crespos e de pele negra. Desse modo, o corpo e o cabelo são algumas das características pelas quais construímos a nossa identidade pessoal, e neste caso especificamente a identidade negra.

Quanto a isso, Nilma Lino Gomes nos diz que:

> O cabelo e o corpo são pensados pela cultura. Nesse sentido, o cabelo crespo e o corpo negro podem ser considerados expressões e suportes simbólicos da identidade negra no Brasil. Juntos, eles possibilitam a construção social, cultural, política e ideológica de uma expressão criada no seio da comunidade negra: a beleza negra. Por isso não podem ser considerados simplesmente como dados biológicos (2012, p. 2).

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

Dessa forma, para abordarmos a temática afro enfatizando a beleza negra nos requer que tenhamos um conhecimento mais amplo e também que saibamos lidar com os acontecimentos e depoimentos com os quais venham a surgir no decorrer da realização das exibições de opiniões, explanações e rodas de conversas sobre o tema na sala de aula. Visto que, a nossa identidade é construída através do nosso ponto de vista, como também a partir das opiniões dos outros.

Destarte, para trabalharmos enfatizando a beleza negra na terceira unidade do projeto "Somos todos sementes vindas da África" contamos com a realização de rodas de conversa sobre cabelos, exibição do vídeo "Cabelo bom é o que?", contação de história "O cabelo de Lelê", oficina de turbantes e por fim, um desfile o qual as crianças apresentaram falas englobando o que havia sido estudado no decorrer da realização do projeto, como também apresentando vestimentas e acessórios que lembram o continente africano.

No primeiro momento indagamos a turma com o intuito de sabermos se eles se aceitam ou não com o tipo de cabelo que tem. Portanto, constatamos que dentre as 26 crianças matriculadas na turma, 3 meninas que tem cabelos cacheados queriam ter cabelos lisos e nenhuma criança quis ter cabelo crespo. Além disso, doze crianças afirmaram ter cabelos cacheados.

Diante do que nos foi exposto consideramos satisfatório o fato das crianças que tem seus cabelos cacheados se aceitarem e a maioria não querer mudar a sua estética deles. Para finalizar a aula contamos a história "O cabelo de Lelê" da autora Valéria Belém, o qual conta a história de uma garota que antes não gostava do modo como via seu cabelo e então busca em livros uma resposta a fim de descobrir porque tem seus cabelos volumosos e cacheados, e no fim descobre a sua história e acaba gostando do que vê, pois é a beleza da herança africana.

Para darmos continuidade à discussão na aula seguinte iniciamos pedindo que a turma nos dissessem algumas características que descrevem o que é "cabelo bom" e "cabelo ruim". À vista disso, nos falaram que o cabelo bom é aquele fácil de pentear, liso,brilhante, bonito, não tem piolho e caspas. Já para o "cabelo ruim" nos disseram exatamente o contrário do que haviam falado anteriormente, ou seja, que ele é feio, ruim de pentear, embaraçado, crespo, tem piolho e caspas,duro,assanhado e sujo.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

O cabelo é um símbolo que carregamos sobre a nossa cabeça a todo momento e em alguns casos é a partir dele que somos colocados em um nível de superioridade ou inferioridade ao outro, sendo então vítimas de racismo e preconceito racial. Sobre isso, Gomes cita que "O cabelo negro, visto como 'ruim, é expressão do racismo e da desigualdade racial que recai sobre esse sujeito. Ver o cabelo do negro como 'ruim' e do branco como 'bom' expressa um conflito'" (GOMES, 2012, p. 3).

Desta maneira, partimos para a intervenção sempre tomando como base o que nos haviam exposto. Daí então trouxemos a abordagem de que não existe "cabelo bom" e "cabelo ruim" o que existe são tipos de cabelos diferentes e os mesmos nunca fizeram mal a ninguém. Para continuarmos intervindo nas construções errôneas que a maioria da turma já tinha formado sobre os conceitos dos tipos de cabelos exibimos para a turma o vídeo "Cabelo bom é o quê?" com a finalidade deles perceberem a beleza e os conceitos de cabelos que são apresentados pelas meninas no decorrer do vídeo.

Tendo o propósito de enaltecer nas crianças o amor pela a sua beleza, ainda contamos com a realização da oficina de turbantes, em que falamos um pouco sobre turbante, mostramos algumas maneiras de usá-los e adiante produzimos turbantes em todos da turma o qual se fizeram presentes. Neste dia através do olhar das crianças percebemos o entusiasmo que estavam sentindo em poder usar o turbante e mais ainda saber que o mesmo representa uma coroa do povo negro.

Porém, não bastava apenas avaliar a turma pelas emoções que estavam sentindo com o decorrer do projeto, também necessitávamos ouvir as suas opiniões acerca do que já havia sido estudado. Por isso, realizamos uma dinâmica conhecida como "repolho" o qual continha várias perguntas, todas direcionadas ao que trabalhamos no projeto até aquele determinado dia. Desta maneira, uma das perguntas era exatamente a seguinte: "Existe um tipo de cabelo que seja melhor do que outro? Por quê?" E então uma criança respondeu que "Não, porque nenhum é melhor do que o outro". Posteriormente outra criança acrescentou dizendo "Não existe cabelo ruim, porque ele não é ruim, não fala, não machuca". Nesta ocasião pudemos perceber que os nossos objetivos almejados na escrita do projeto estavam sendo alcançados de pouco a pouco de acordo com o modo que íamos cessando as intervenções.

Em vista disso, sabe-se que "a escola sozinha não é a única responsável pela construção da identidade das crianças negras, ela também depende da relação estabelecida entre a família, a comunidade e os demais atores sociais, mas é inegável que a escola tem papel fundamental" (CARDOSO, 2011, p. 4). Por este motivo,compreendemos a força que a escola possui na construção formativa dos seus alunos. E em razão disso, finalizarmos os nossos estudos realizando uma culminância e convidamos os familiares para prestigiar seus filhos e conhecerem de perto um pouco do que tínhamos estudado durante o desenvolvimento do projeto.

Na culminância as crianças realizaram a encenação teatral através do livro "Todas as cores do negro" da escritora Arlete Holanda, cantaram em coral a música "África" do grupo Palavra Cantada e por fim, desfilaram apresentando vestimentas que lembram o povo africano, como também expressando algumas falas[130] que tratam-se do respeito e do amor pelos tipos de cabelos e pela a igualdade do povo em serem negro ou branco.

CONSIDERAÇÕE FINAIS

O Projeto "Somos todos sementes vindas da África" foiindubitavelmente um marco na vida das crianças do 3º ano. Inúmeros foram os retornos positivos que recebemos. Para citar um deles, destacamos a emoção que invadiu o nosso coração no dia da culminância das atividades, quando uma das criançasaproveitou o momento dos agradecimentos, pedindo permissão para fazer uso do microfone paradizer atodos que ali se faziam presentes que estava grata a suas professoras por tudo o que havia aprendido durante o desenvolvimento do projeto, destacando que uma das descobertas que mais havia gostado tinha sido a de que, para ser bonita não precisava alisar seus cabelos. Tratava-se de uma menina que tinha seus cabelos cacheados, mas sempre os

130 Algumas das falas expressadas pelas crianças foram: "Não existe cabelo bom ou cabelo ruim, pois ele nunca me acariciou ou me agrediu"; "Eu amo o meu cabelo, porque ele me ilumina e me deixa satisfeita"; "O dia que pararmos de nos preocupar com consciência negra, amarela ou branca e nos preocuparmos com consciência humana, o racismo desaparece";" Meu cabelo não é bom, ele é ótimo"; "Eu não sou moreninha, sou negra!"; "Eu tenho um sonho. O sonho de ver meus filhos sendo julgados por sua personalidade, não pela cor de sua pele"; Ninguém nasce odiando uma pessoa, elas são ensinadas".

mantinham presos por não sentir-se bem ao soltá-los, embora fosse bastante vaidosa. O relato dessa criança foi, inclusive, mencionado por uma das nossas coordenadoras quando três meses depois ela foi convidada para ministrar uma formação cujo tema abordado foi a aprendizagem significativa.

Contudo, sabemos que o projeto, nem de longe, contemplou todas as nossas necessidades, nem solucionou todos os nossos problemas. Por essa razão, julgamos importante destacar que, é de fundamental importância a realização de um trabalho contínuo e permanente, para que,de fato,seja possível consolidarmos a conquista de umasociedade verdadeiramente antirracista.

Esperamos que o nosso relato de experiência desperte em outros(as) docentes o desejo de abraçar a causa e assim possamos estar somandoforças, na esperança de que, a sementinha plantada hoje nas nossas crianças, transforme-se em lindos frutos amanhã.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. A África, a educação brasileira e a Geografia. *In:* 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.

CARDOSO, Ivanilda Amado. **Identidade Negra:** Uma Abordagem Teórica Sobre O Referencial Teórico De Meninas Negras Na Escola. Revista África E Africanidades – Ano IV – n. 14-15 – agosto – novembro 2011. ISSN 1983-2354. Disponível em: <https://uspdigital.usp.br/siicusp/cdOnlineTrabalhoVisualizarResumo?numeroInscricaoTrabalho=2508&numeroEdicao=18> Acesso em: 14 jun. 2017

CAVALEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar:** Racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo, 1988. Disponível em: <https://xa.yimg.com/kq/groups/19003918/1691636777/name/TESE> Acesso em: 20 jul. 2017

GÓES, Paula. Brasil: **Censo "Revela" que maioria da população brasileira é negra. 2011.** Disponível em: <https://pt.globalvoices.org/2011/11/24/brasil-censo-populacao-negra/> Acesso em: 31 ago. 2017

GOMES, Nilma Lino. **Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra.** 2012. Disponível em <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Corpo-e-cabelo-como-s%C3%ADmbolos-da-identidade-negra.pdf>Acesso em: 14 jun. 2017

SANTOS, Sandra. **Brincando e ouvindo histórias.** 2ª Ed. São Paulo: Terceira Margem, 2009. (Coleção Percepções d Diferença. Negros e brancos na escola, v. 9). 58 p.

SILVA, Dilma de Melo. **Por que riem da África?** 2ª Ed. São Paulo: Terceira Margem, 2009. (Coleção Percepções d Diferença. Negros e brancos na escola, v.6). 52 p.

SILVA, Flávia Carolina da. **A Análise da Representação do/a Negro/a Em Um Livro Didático**. Revista África e Africanidades, ano 8, n. 20 – jul. 2015 – ISSN 1983-2354. Disponível em <http://www.africaeafricanidades.com.br/documentos/009020072015.pdf > Acesso em: 14 jun. 2017

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

CONHECENDO O CONTINENTE AFRICANO E RECONHECENDO AFRICANIDADES: UMA PROPOSTA DE ENSINO MEDIADA PELA LEI 10.639/2003

Cicera Fabiana Frutuoso Morais[131]

Ana Paula dos Santos [132]

RESUMO

A presente pesquisa aborda discussões e reflexões acerca do que diz a Lei 10.639/2003, através de uma Proposta de Ensino mediada pela referida lei, na escola Educar SESC Crato-Ce. No período de setembro à dezembro de 2016, buscamos viver pedagogicamente um ensino antirracista mediados pela lei sobredita a qual no ano de 2003 estabeleceu as escolas de educação básica da rede pública e privada a obrigatoriedade do ensino da História da cultura africana e afro-brasileira. No entanto, essa pesquisa justifica-se pela necessidade de se trabalhar uma educação que visa à superação do racismo e que atenda aos objetivos da lei supracitada. Este trabalho apresentou ainda como recurso metodológico o desenvolvimento de atividades pedagógicas que dialogasse com a História da cultura africana e afro-brasileira, com isso foi possível desenvolver nas crianças do 5º ano, grupo que vivenciou a experiência didática, um novo olhar sobre o ser negro. Tivemos como objetivo apresentar práticas pedagógicas que possibilitem ao educador e educando o rompimento de atitudes racistas, preconceituosas e discriminatórias dentro e fora do ambiente escolar. Em suma, concluímos que mesmo depois de quase quatorze anos de implementação da Lei 10.639 as nossas escolas e principalmente os nossos alunos (as) negros (as) ainda são vítimas de um ensino distorcido e negativo da História da cultura africana e de nossa ancestralidade afro-brasileira, o que deixa posto a urgência da implementação de um currículo escolar que aborde essas questões mais de perto e com mais seriedade.

PALAVRAS-CHAVE: **LEI 10.639/2003. PROPOSTA DE ENSINO. ESCOLA.**

131 Graduação em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri - URCA, fabianafurtuoso@hotmail.com , Crato-CE, Brasil.
132 Pedagoga, mestranda na Universidade Federal do Ceará (UFC) –FACED. Paulacrato99@gmail.com , Crato- CE, Brasil.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

INTRODUÇÃO

Pensar o ato de educar em relação à população negra é uma questão antiga no Brasil, pelo fato de nós negro (as) termos sido excluídos desse direito desde os primeiros modelos de educação apresentados nesse país, esse fato resultou nas diversas manifestações dos "Movimentos Negros do período da pós-abolição em diversas formas e com discursos variados criticam a educação formal oferecida pelo estado, tanto pela ausência de escolas como pela sua forma" (CUNHA Jr, 2007, P. 5).

Nesse sentido, concordamos com Oliveira (2012), ao afirmar que a educação é um dos direitos sociais que garantem ao ser humano o poder de opinar, participar e refletir criticamente sobre as atividades públicas de seu país. Então, se esse direito lhe é negado, consequentemente, esses cidadãos serão excluídos das organizações políticas que determinam o nosso futuro, causando assim, uma verdadeira exclusão social.

Neste sentido, é urgente que a escola, assim como, toda a estrutura educacional do Brasil, reveja suas práticas. Portanto, este artigo tem como objetivo, apresentar uma experiência pedagógica vivenciada no 5º ano das series iniciais da escola Educar SEESC Crato –CE na perspectiva da implementação da lei 10.639/2003, possibilitando a esses educandos uma visão antirracista e consequentemente a erradicação da exclusão social e econômica da população negra nesse país.

A abordagem metodológica que norteou a escrita desse trabalho atende a particularidade da metodologia afrodescendente, ou seja, é necessário conhecer para viver. O pesquisador da metodologia afrodescendente parte da sua própria experiência de vida, daquilo que lhe afeta e não de uma teoria geral, mas sim, de uma particularidade que deve ter como objetivo e pretensão à construção e produção de "conhecimento que permita uma intervenção nas situações de caráter estrutural que moldam a vida dessa população. Visa uma autonomia do pensamento dos afrodescendentes com relação à produção eurocêntrica ocidental" (CUNHA JR, 2007, p. 6).

A metodologia aqui aplicada também comunga com a proposta da pesquisa-ação, onde o pesquisador a partir de um tema gerador traça intervenções no espaço delimitado pela pesquisa, "A pesquisa ação é aquela que, além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la" (SEVERINO, 2007, p. 120). Por isso,

dentro do limite das páginas, traremos atividades que foram trabalhados com um grupo de crianças, no trabalho final de conclusão do curso em pedagogia, que refletem justamente a mudança de postura da escola em relação ao ensino da história africana e afro-brasileira no currículo escolar.

UMA PRÁTICA DE ENSINO MEDIADA PELA LEI 10.639/2003

A reflexão sobre nossos próprios valores, atitudes e crenças é indispensável para a formação de uma sociedade mais justa e democrática. Dessa forma, acreditamos que o trabalho com a lei 10.639/2003 é fundamental para desconstruirmos uma imagem estereotipada e inferiorizada da pessoa negra e do continente africano, contribuindo ainda com a construção de uma autoestima das crianças afrodescendentes e o empoderamento de sua identidade.

ATIVIDADE I – Dinâmica do espelho

A "dinâmica do espelho" foi vivenciada com o objetivo de ouvir as crianças a respeito de como elas se veem, perguntas do tipo: Qual cor você se define? E qual a parte do seu corpo que você mais gosta? Ajudaram no desenvolvimento da atividade, provocando a reflexão sobre o corpo negro.

Na atividade estava presente um total de 23 crianças, entre elas 09 meninas e 14 meninos. Foi utilizado um espelho de formato oval com uma base para que os alunos pudessem segurá-lo, organizamo-nos em círculo no chão da sala de aula, onde expliquei como seria a experiência metodológica, deixei as crianças a vontade para decidirem entre si quem iria iniciar a conversação.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

Figura 1- Crianças interagindo com a dinâmica do espelho.

Para nossa surpresa, a maioria dos alunos levantou o braço em sinal de iniciativa, pois geralmente os mesmos não se sentiam à vontade para falar de si. Dessa forma, entreguei o espelho a aluna que estava mais próximo a mim e após a sua fala a mesma foi repassando para seus demais colegas.

Na primeira interrogativa sobre: Qual cor você se define? As crianças negras disseram ser morenas, morenas claras ou morenas escuras nunca negras, já as de pele branca manifestavam uma sensação de felicidade ao se afirmarem enquanto brancas. Isso se justifica pelo que afirma (ANDRADE, 2005, p. 120) “Se a pessoa acumula na sua memória as referências positivas do seu povo, é natural que venha à tona o sentimento de pertencimento como reforço à sua identidade racial. O contrário é fácil de acontecer”.

Dessa forma, concordamos também com Cavalleiro (2010), ao afirmar 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 abundancia de estereótipos negativos sobre negros (CAVALLEIRO, 2010, p. 17)

Já na pergunta que se referia à parte do corpo que mais gostava, era visível na expressão fácil desses alunos sentimento de tristeza e alegria ao falarem sobre seu próprio corpo. Nesse momento a fala das meninas foi o que mais chamou a nossa

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

atenção, pois do total de 09 (nove), 05 (cinco) delas tinham cabelos cacheados e todas manifestaram o desejo de fazerem tratamentos químicos de alisamento, pois, sentiam-se feias e inferiores em relação às meninas de cabelo liso, enquanto que, as meninas de cabelo liso afirmaram gostar bastante de seus cabelos.

Isso nos mostra que, a criança negra precisa de referências positivas para afirmar a sua identidade visto que essa "não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros" (GOMES, 2005, p. 41), ou seja, se essa criança em seu meio social a qual está inserido não se sentir aceita e valorizada tão pouco ela terá estimulo para aceitar suas características próprias, desejando assim possuir características dos grupos humanos que lhes são apresentados como ideal.

Nesse sentido, com o intuito de mostrar para as crianças a importância de valorizamos nossas características fenotípicas, realizamos a leitura do texto "Baobá"[133], a lenda fala sobre uma árvore que deseja ser igual as demais, não aceita suas características próprias, vive a reclamar a seu criador, por esse motivo, o criador inverte sua posição deixando-a de cabeça para baixo, passando assim a ser conhecida como a árvore que nasce de cabeça para baixo, a mesma traz ensinamentos para faixas etárias distintas.

Logo após, a realização da leitura que foi feita de forma pontuada, questionei as crianças sobre: Qual a relação da dinâmica com o texto? A resposta de uma das crianças foi a seguinte:

> O baobá é como muitas pessoas, não aceitava suas próprias características, sempre queria ser igual as outras arvores, eu também quero ter meu cabelo parecido com o da minha prima, bem "lisinho", pois todos dizem que o cabelo dela é bonito. (Aluna 1, 10 anos, 2016).

Dessa forma, ressaltei para as crianças que cada um de nós somos diferentes com nossas belezas e características próprias, pois, já pensou como seria o mundo se todos fôssemos iguais? Neste sentido, a dinâmica foi utilizada com a intenção de conhecer como as crianças se definem e a partir dela pensarmos atividades de valorização e aceitação da sua própria identidade.

---

[133] História retira do livro Português linguagens dos autores Roberto Willian Cereja e Cochar Thereza Magalhães, ed. Saraiva, 2010.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

Figura 2 - Leitura do texto o Baobá.

Podemos concluir a partir dessa atividade que a escola precisa desenvolver trabalhos que estejam voltados a promoção da autoestima das crianças negras, pois, foi possível perceber durante a dinâmica a insatisfação dessas com suas próprias características, vale lembrar que esse trabalho também precisa ser desenvolvido junto da família, uma vez que, segundo a fala das crianças esse estímulo de afirmação de uma identidade negra não é incentivado em seus próprios lares, e acreditamos que, "escola e família são responsáveis pela formação do individuo. A escola não pode ser valorizada em oposição à educação familiar e vice-versa. Ambas desempenham funções de profunda importância" (CAVALLEIRO, 2010, p. 6).

ATIVIDADE II – Oficina de turbante e pintura de rosto africana

O turbante é um dos símbolos mais presentes quando visualizamos fotos e filmes que retratam o continente africano, junto a estas encontramos algumas vezes, pinturas expressas no rosto das pessoas representando assim, a diversidade cultural e artística existente nesse continente.

O turbante é um símbolo de resistência e empoderamento da herança cultural deixada por nossas ancestralidades africanas aqui no Brasil. Sendo assim, durante o V Artefatos da Cultura Negra ocorrido no ano de 2015, tive a oportunidade de participar de uma oficina de turbante idealizado pelas irmãs Valeria e Veronica ambas militantes do Movimento Negro do Cariri (GRUNEC), essa ocorreu ao ar livre na Universidade Regional do Cariri – URCA, campos pimenta localizado na cidade do Crato – CE.

Durante a produção as irmãs falavam sobre o poder do turbante, dizendo que: "o turbante significa uma coroa para aqueles que utilizam e tem um significado especifico

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

dentro de cada país do continente africano", ao finalizar a produção ressaltou que: "pronto, agora você é uma rainha com sua devida coroa". Essas palavras nunca saíram da minha memoria, me encorajando a resistir contra tantas formas de racismo e discriminação que já passei e já vê outras pessoas passar.

A proposta da oficina de turbante e pintura de rosto africana teve como objetivo promover um ensino que fosse de encontro com a perspectiva da Lei 10.639/2003. Sendo assim, para a realização dessa oficina convidamos a professora Simony Vieira, responsável pela disciplina de artes da escola e que tanto auxiliou durante todo o projeto, desde ao estimulo em trabalhar a história da África e dos afrodescendentes até a busca por conteúdos e estratégias pedagógicas para vivenciarmos o que diz a lei 10.639/2003, além de apresentar certo domínio na construção de turbantes, pois a mesma, constantemente utiliza-o em sala de aula.

Figura 3- Professora Simony dialogando com as crianças sobre o turbante.

Quanto aos alunos, esses manifestaram total interesse por essa atividade, os meninos diziam querer fazer um turbante igual ao de "Carlinhos Brown" cantor negro, brasileiro e que constantemente se apresenta em seus shows com turbante e seus cabelos trançados.

Já as meninas, disseram querer fazer um turbante igual o que a professora Simony utiliza na sala de aula, "um que tem um formato de flor no canto da cabeça", ambos mostraram com suas falas, que tanto a professora quanto o cantor serviam de incentivo e referência positiva para a valorização da cultura negra.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

No dia da oficina a professora Simony, solicitou que as crianças sentassem ao chão da sala em forma de círculo, nesse momento, a mesma falou sobre o turbante destacando a sua importância para a cultura africana e afirmando que cada amarração tem um significado específico para cada país do continente africano, desmistificando mais uma vez a ideia de que África é apenas um país, mostrou também a foto de Nelson Mandela e falou para as crianças um pouco sobre sua história, ressaltando as relevantes lutas que esse travou contra o racismo.

Logo após, iniciamos a oficina onde as crianças se posicionaram em filas para a construção de seu turbante, esse momento foi de total troca de experiências entre educador e educando, o qual contribuiu significativamente para a produção de modelos que nem mesmo a professora conhecia.

Depois que as crianças terminavam seus turbantes dirigiam-se a mim e a professora Erika, regente da sala, para pintarmos seus rostos, levei para sala algumas fotos de pinturas de rostos africana retiradas da internet e expus em forma de slides na TV da sala, as crianças escolhiam as que mais gostavam e nós professoras realizávamos as pinturas.

Figura 4- Pintura de rosto africana realizada pela professora em aluno.

À medida que as crianças realizavam suas pinturas de rosto, ambas manifestavam o desejo de também fazerem outras pinturas em seus colegas e professoras. Mostrando que, o processo de aprendizagem se faz através da prática e da reflexão daquilo que lhe foi ensinado, se caso essa ação não ocorra dificilmente o aluno

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

conseguirá guardar em sua memória a sabedoria necessária para posteriormente transmitir a outras pessoas.

De modo geral, as crianças afirmaram ter entendido que o "racismo é uma atitude que machuca as pessoas e que é errado tratar mal as pessoas só porque ela é negra", entre as falas achamos relevante descrevermos aqui a de três crianças, ao afirmarem que:

> Professora, eu cheguei em casa doente essa semana e meu pai disse que eu só vivia doente parecia as crianças da África, eu falei que na África tinha muitas coisas boas que a gente não conhece, o problema é que nós só conhecemos as coisas ruins de lá (Aluno 2, 10 anos, 2016)
>
> Professora, eu já passei por três escolas e em uma delas tinha estudado o tema África, mais só conhece os heróis negros aqui, pois em nenhuma delas tinha ouvido falar em heróis e heroínas negros (Aluno 3, 11 anos, 2016).
>
> Professora, eu só ouvia falar em Zumbir dos Palmares, mais agora conheci varias outros heróis e heroínas além de Zumbir (Aluna 4, 11 anos, 2016).

Após essa conversação, concluímos o quanto se é urgente o ensino sobre a História da África em nossas escolas, para que seja promovido um mundo menos racista e onde as pessoas que tem suas origens de matriz africana possam sentir prazer em assumir sua verdadeira identidade.

Depois, que todas as crianças haviam manifestado sua avaliação sobre o projeto, dirigimo-nos ao pátio da escola e realizamos um desfile afro, onde as crianças exibiam seus turbantes e suas pinturas africanas, envolvidos por um sentimento de confraternização e alegria por termos alcançados nossos objetivos.

Após esse momento, fomos surpreendidos pelo convite da coordenadora pedagógica afim de que realizássemos esse mesmo desfile para os responsáveis das crianças na última semana de aula, como encerramento das atividades letivas, isso nos fez refletirmos como o trato com a temática racial ainda é pouco trabalhada na escola e o quanto esse assunto se faz necessário principalmente na relação escola e família, pois, "[...] juntas, representam a possibilidade da transformação do pensamento sobre a realidade social construída sob "ideologias", como o "mito da democracia racial" (CAVALLEIRO, 2010, p. 14).

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

Sendo assim, concluímos com essas atividades que o fazer pedagógico é um ato que deve acontecer mediante as necessidades expressas pelas crianças, foco do processo de ensino/aprendizagem, se entre essas existem manifestações de racismo, essas devem ser trabalhadas e desconstruídas, para que assim ocorra uma verdadeira transformação social, já que esse é um dos principais objetivos do ato de educar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conscientes de que o combate ao racismo induz o reconhecimento das raízes africanas, buscamos através da Lei 10.639/2003 vivenciar uma prática livre de atitudes racistas e segregacionistas e que possibilitasse aos educandos (as) o conhecimento e reconhecimento de suas origens étnicas.

Com o enfoque das relações étnicas, tratamos no chão da sala de aula assuntos de combate ao racismo, preconceito racial e o reconhecimento da cultura de base africana, pois, percebemos que a escola ainda coloca em segundo plano assuntos tão presentes na vida de seus educandos, assuntos esses capazes de alavancar o processo de ensino/aprendizagem, pois é visto que os temas nascem da própria cultura a qual essas crianças estão inseridas.

Nesse sentido, é inquestionável que a escola precisa inserir em seu currículo propostas de ensino que esteja fundamentada no respeito a diversidade cultural, religiosa e de gênero presentes nesse país, proporcionando a seus educandos (as) a valorização e reconhecimento por aquilo que lhe constitui enquanto ser humano.

REFERÊNCIAS

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6ª Ed. São Paulo: Contexto, 2010.

CUNHA JR, Henrique. **Os negros não se deixaram escravizar:Temas para as aulas de história dos afrodescendentes**. Revista Espaço Acadêmico, nº 69, 2007, disponível em https://www.espacoacademico.com.br/069/69cunhajr.htm.

CUNHA JR, Henrique. **Afrodescendencia e africanidades: um dentre os diversos enfoques possíveis sobre população negra no brasil.** 2007

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

OLIVEIRA, Iolanda. Educação, cidadania e negritude: implicações na formação continuada de professionais do magistério. In: **Africanidade(s) e Afrodescendencia(s): perspectivas para a formação de professores**. Maria Aparecida Santos Correia Barreto... [et. al.] (organizadores). Vitória – ES: EDUFES, 2012.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti- racista caminhos abertos pela lei Federal 10.639/03/ Secretaria de Educação continuada, Alfabetização e diversidade**. Brasília: ministério da Educação, Secretaria de educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

AFROEMPREENDEDORISMO: ALGUMAS APROXIMAÇÕES TEÓRICAS

Amanda Antero Batista da Silva [134]

Mônica Sales Barbosa [135]

Bryan Silva Andrade [136]

RESUMO

Partindo da ideia de que implicações econômicas contribuíram para a exclusão de alguns grupos sociais, tal questão ecoa em outros panoramas, como por exemplo, a relação e o papel social que estas pessoas em situação de exclusão representam. Sob esta perspectiva, o empreendedorismo se apresenta como forma rentável para pequenas empresas e empreendedores individuais, possibilita a introdução de novas ideias e negócios no meio de mercado. O presente trabalho visa refletir sobre os processos de geração de renda através do que se conhece por afroempreendedorismo, como uma iniciativa de mercado com produtos que abrangem a cultura negra como fator de desenvolvimento social e empoderamento. Através de uma pesquisa exploratória-descritiva, utiliza-se como fonte de pesquisa, artigos, teses, livros, sites oficiais, pretende-se analisar como o tema é tratado atualmente dentro do meio científico e quais os impactos das ações afirmativas nesse campo, com ênfase na construção de identidade e consumo. Os resultados apontam algumas iniciativas organizadas que promovem o desenvolvimento econômico da população negra destacando a promoção de iniciativas tais como projetos de parceria que contribuem para o desenvolvimento social e econômico, bem como uma igualdade racial. Podemos apontar o Programa de Apoio aos Empreendedores Afro-Brasileiros; Projeto Brasil Afroempreendedor, realizado pela parceria do Instituto Adolpho Bauer conjunto ao SEBRAE; Incubadora Afro Brasileira e ainda algumas organizações que fomentam e trabalham em prol do desenvolvimento dessas iniciativas, tal como o Coletivo dos Empresários e Empreendedores Afro-brasileiros e a Associação Nacional dos Coletivos de Afroempreendedores. Constata-se que entre a população negra, a busca pelo empreendedorismo é motivada por necessidade, devido a situações de falta de oportunidade no mercado de trabalho, que se baseia na discriminação e nas condições de desigualdade entre as oportunidades trabalhistas de brancos e negros.

PALAVRAS-CHAVE: AFROEMPREENDEDORISMO; CULTURA NEGRA; RENDA.

134 Graduanda em Psicologia, UNILEÃO, amandaanterobs@gmail.com, Ceará, Brasil.

135 Graduanda em Psicologia, UNILEÃO, monicanj123@gmail.com, Ceará, Brasil.

136 Mestrando pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), bryanpsicologia@gmail.com, Alagoas, Brasil.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

INTRODUÇÃO

A pesquisa em questão buscou compreender o fenômeno do empreendedorismo na atualidade como forma rentável para trabalhadores no mercado informal do trabalho que, implicados em outros fatores como o social e econômico, encontraram nessa forma de geração de renda através do resgate da cultura negra um novo modelo, o afroempreendedorismo.

Na última década, viu-se, a passos pequenos, um processo de crescimento econômico no Brasil, acompanhado por políticas públicas voltadas para as camadas menos centralizadas da população. Tal conjuntura possibilitou a ascensão destas camadas enviesadas pelo discurso de um certo olhar positivo para essas mudanças na realidade do país.

A figura do empreendedor surge dentro dessa nova concepção econômica como um novo modelo de trabalhador dentro da lógica de um novo capitalismo, nesse sentido a figura deste é marcada por protagonismo frente à ausência de inserção no mercado formal. Nesse sentido ao empreendedor é atribuído características tais como "inovação", "criatividade", e "autonomia" no desenvolvimento das suas atividades.

No Brasil, esta figura é legitimada enquanto pessoa jurídica em termos de Microempreendedor Individual, que no Brasil tem crescido ações desse tipo principalmente de empreendedores negros, segundo uma pesquisa do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas –SEBRAE.

Considerando os inúmeros fatores que propulsionaram essa nova ótica, seja o acesso à educação, sobrevivência e a necessidade econômica que norteiam a população a recorrer a outras formas de renda, é notório o crescimento dessas práticas a partir de propostas de mercado e consumo para a própria população negra, através da oferta de serviços para este público.

Diante desses aspectos o presente trabalho visa refletir sobre os processos de geração de renda através do que se conhece por afroempreendedorismo, como uma iniciativa de mercado com produtos que abrangem a cultura negra como fator de desenvolvimento social e empoderamento.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

Considerando a relevância do tema como forma de aproximar-se de novos processos de relação com o mercado do trabalho e meios de ações afirmativas, utiliza-se como ferramenta de pesquisa a utilização de trabalhos voltados para a área de empreendedorismo, relações raciais, cultura negra e identidade.

EMPREENDEDORISMO NO BRASIL: ALGUMAS APROXIMAÇÕES

O termo empreendedorismo, historicamente no Brasil, ganhou força na década de 1990 na criação do SEBRAE, que apoia a iniciativa de pequenas empresas no país. Nessa época, as condições de políticas e econômicas não se apresentavam favoráveis para os trabalhadores que encabeçavam em ações no âmbito do terceiro setor, sendo o surgimento dessa organização como marco para o desenvolvimento de práticas empreendedoras.

Não obstante, em décadas anteriores, viu-se respingar as novas formas estabelecidas no mundo do trabalho, que passava de uma economia industrializada para uma economia que privilegiava o conhecimento -fortemente influenciado pela era tecnológica. Tal fato, propiciou uma mudança da ideia de empreender incubada pelo capitalismo, o que posteriormente afetou o crescimento de pessoas desempregadas no Brasil, denominado por *desemprego estrutural*, e que pode ser caracterizada como um número maior de pessoas em busca de emprego em relação à quantidade de ofertas de trabalho (JESUS, 2016).

Assim como Greco *et al.* (2009) refletem, o empreendedorismo pode dar-se por duas vias, oportunidade ou necessidade. Pensando nisso, podemos pensar historicamente que as ações que impulsionavam negócios empreendedores a surgirem nesse período, foi a necessidade de geração de renda por meios alternativos que permitem o levantamento de capital para a sobrevivência e mobilização para diminuição de desigualdade social e empregatícia. Ainda assim, a população sem o apoio do governo ou de políticas, conseguia levantar o seu negócio sem muito recurso, e frente a competitividade com as grandes organizações, não perduraram por muito tempo. O SEBRAE nesse meio, entra com o intuito de fomentar o desenvolvimento econômico do país por meio do apoio ao empreendedorismo.

Com a crescente quantidade de pessoas que visavam a abertura de seu próprio negócio no período aludido acima, as atenções se voltam a esse tema com a proposta de compreender esse novo fenômeno no Brasil. Desse modo, inicia-se assim, a alocação da temática de empreendedorismo na discussão política e dentro das academias, incentivam formulações de programas específicos à essa questão, como exemplo temos o programa Brasil Empreendedor, instituído em 1999. Dado programa, teve como meta a capacitação de brasileiros na elaboração de planos de negócios, o que corroborou com a eficácia e sobrevivência dos negócios empreendedores, levando também, ao desenvolvimento de capital para o país, a empregabilidade por meio desses negócios, e a diversidade de produtos e valoração das ideias postas em prática (DORNELAS, 2008).

A partir desse recorte histórico, percebe-se alguns fatores que corroboram com a ação empreendedora. Com o passar do tempo a característica de empreender a partir de oportunidades também começam a ser avaliadas quando há crescente desenvolvimento de pequenas empresas que trazem negócios inovadores e que são necessários, de alguma forma, à população e ao consumo. Nesse prisma, ainda de acordo com Greco *et al.* (2009), a ação de empreender por meio de necessidade ou oportunidade, podem também andar juntas, questão essa que podemos refletir quando trazemos à tona o conteúdo sobre raça e empreendedorismo.

Por diversos anos, compreendemos historicamente que a população negra foi deixada à margem quanto a parâmetros de políticas sociais que deixaram marcas ainda abertas após o período de extrema violência à essas pessoas, o regime escravocrata. Ao trazer como objeto de discussão o tema de desigualdade social, devemos compreender essa a partir de sua construção histórica e concordando com Aguiar (2008), pensar desigualdade social deve ser pensar nas relações humanas e institucionais que existiu e existe em direção a grupos que historicamente tornam-se excluídos. Segundo o autor, (p.118) “o legado de nossas relações escravistas marcaria profundamente a população negra, dificultando sua inserção no mercado de trabalho e perpetuando condições de anomia no seu meio social”. Surge assim movimentos, lutas por direitos e novos métodos que possibilitem a inserção social, que em uma sociedade capitalista pautada no lucro, seria possível, após ultrapassar uma série de barreira, a produção de capital.

Em 1999 é fundada as bases para a Associação Nacional dos Coletivos de Empresários e Empreendedores Afro-brasileiros (ANCEABRA), que começam a pensar uma série de propostas que fomentem o desenvolvimento da população afro-brasileira, visando a capacitação e apoio ao sujeito que necessita de oportunidade para implementar sua ideia no mercado de trabalho.

MÉTODO DE ANÁLISE

Essa pesquisa é de cunho exploratório-descritivo e pretende analisar como a temática empreendedorismo afro-brasileiro é tratada atualmente dentro do meio científico e social. Foi utilizado como fonte de pesquisa, artigos, teses, livros, sites oficiais, como o do SEBRAE ou do Afroempreendedorismo, dentre outros. Buscou-se como conteúdo, questões que visaram refletir sobre os processos de geração de renda através do que se conhece por afroempreendedorismo –sendo este o descritor base das fontes, como uma iniciativa de mercado com produtos e produções que abrangem a cultura negra como fator de desenvolvimento social e empoderamento.

O método de pesquisa como aponta Sampieri, Collado e Lucio (2013), proporciona conhecer determinado fenômeno que pouco estudado ao passo que o teor descritivo nos possibilita descrevê-lo no intuito de percebê-lo sob uma nova perspectiva e novo ângulo. As informações foram sistematizadas em dados relevantes que contribuam para constituir as aproximações teóricas nesse campo no intuito de obter dados que corroborem para o objetivo da pesquisa. Nesse sentido busca-se adentrar e familiarizar-se com o tema proposto no intuito de servir de base para possíveis pesquisas que possam ser realizadas acerca do afroempreeendedorismo.

COLOCAÇÕES ACERCA DO AFROEMPREENDEDORISMO

Fontes de pesquisas apontam que metade da população empreendedora é composta pela população negra, nesse movimento, entre 2002 e 2012 houve um crescimento de pessoas negras à frente de negócios próprios, de acordo com o SEBRAE

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

e dados do IBGE[137]. Tal aspecto reflete no considerável número de ações e organizações voltadas para o setor afroempreendedor, essas iniciativas foram encontradas como percurso de pesquisa, nesse sentido cabe pontuá-las como forma de fortalecimento para o mesmo.

Essas iniciativas se apresentam como parte do processo de desenvolvimento social e econômico brasileiro, como é o caso do Projeto Brasil Afroempreendedor coordenado pelo SEBRAE Nacional, Instituto Adolpho Bauer (IAB), Coletivo de Empresários e Empreendedores Afrobrasileiros de São Paulo (CEABRA/SP) e pela Associação Nacional dos Coletivos de Empresários e Empreendedores Afrobrasileiros (ANCEABRA).

Nesse aspecto, a Rede Brasil Afroempreendedor (REAFRO) surge como unidade de fomento aos empreendedores negros com intenção de fortalecer as relações entre os empreendedores, bem como promover a qualificação destes em busca de melhorias. Extrapolando esse dado, Barretto (2014) elenca que o processo de inclusão social favorece ao empreendedorismo.

Logo os textos utilizados na pesquisa ao trazerem o recorte histórico do processo de empreendedorismo no Brasil, dão ênfase à esse fator intrinsecamente importante que é o avanço das atividades autônomas/empreendedoras como parte do processo de ampliação de políticas voltadas para a população negra, em questões de acesso ao ensino superior, por exemplo, em que o número de anos de estudo pela população negra teve uma taxa de expansão de 41% entre os anos de 2001 e 2011, segundo a sistematização feita pelo SEBRAE nos dados do IBGE, como mostra a tabela abaixo:

Ano	Preta/ parda	Branca	Outras	TOTAL
2001	R$ 612	R$ 1477	R$ 3.296	R$ 1.126
2011	R$1039	R$2019	R$1976	R$1541

137 Para acessar à matéria: <http://www.agenciasebrae.com.br/sites/asn/uf/NA/negros-ja-sao-maioria-entre-empreendedores>

VIII Artefatos da Cultura Negra
25 a 30 de setembro de 2017
ISSN 2448 – 0495
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo
Universidade Regional do Cariri
Universidade Federal do Cariri
Universidade Federal do Ceará
Instituto Federal do Ceará - IFCE

Taxa de expansão	70%	37%	-40%	37%

Tabela 1 – Rendimento médio mensal dos micros e pequenos empresários por raça, em 2001 e 2011.
Fonte: Sebrae, a partir de processamento de dados do IBGE (PNAD)

Autores como Nogueira e Mick (2014), refletem sobre o recorte de raça dentro da economia no Brasil em que a população negra desde o princípio foi excluída de processos de geração de renda, tomando como norte as novas formas de organização política e econômica após a abolição da escravatura no século XIX. Aponta-se que no âmbito econômico as relações são estabelecidas numa noção desigual entre pessoas brancas e pessoas negras que perpetua-se até hoje, onde a renda média de empreendedores negros equivale à metade da renda de empreendedores brancos.

Como apresentado acima, o preconceito racial reverbera nas relações socioeconômicas entre os sujeitos de modo a proporcionar uma discrepância na forma de reconhecimento e promoção de inclusão no mercado entre pessoas brancas e negras, sendo estas últimas as quais recaem uma série de obstáculos.

Outra autora numa pesquisa, remonta o recorte do gênero para a questão do afroempreendedorismo, nesses termos a atividade empreendedora para as mulheres se denota numa dupla jornada, que é a geração de renda e vida pessoal -que engloba afazeres domésticos. Ao trazer esse aspecto, Arman (2015) evidencia que os desafios não se colocam para esse público específico em situações de inserção no mercado formal, mas também discriminação de gênero e raça.

Posto isso, constata-se que para empreendedores negros, essa forma de atividade como meio de renda também se destaca como possibilidade de superação das dificuldades encontradas no cotidiano, bem como o resgate da cultura negra em suas ações se apresenta como uma forma de engajamento político ao se associarem e buscarem melhorias para a classe.

Jesus (2016) em sua tese, repensa a relação de empreendedorismo como subproduto de uma precarização do trabalho, através da ideia de "trabalhador esforçado" e as outras características que conduzem a construir um imaginário sobre o empreendedorismo. Discorre-se sob efeito das informações acima que pode-se correlacionar o fator de precarização laboral e empreendedores negros, no sentido de na falta de oportunidades de inserção no mercado de trabalho -e isso constantemente é

associado a intersecção racial nesse sentido, que produz no sujeito vias de sobrevivência/ geração de renda através de atividades informais.

Sob este prisma, Silva (2016) trata de como ações empreendedoras de pessoas negras retomam um processo de construção identitária, nesse aspecto ela aborda esses processos através da Feira Preta, seu lócus de estudo. Nesse aspecto a autora traz essas experiências como formadoras de laços sociais entre os envolvidos que repercutem sobre ações políticas que se desvelam em um consumo da diferença.

Com isso pode-se perceber que o tema afroempreendedorismo se remonta numa rede de significados e significações no campo científico e experiencial, a partir do aludido, fica claro que o marcador racial se coloca para o tema em minimamente dois campos, o de desconstrução de uma crítica à lógica econômica que margeia a população pobre de possibilidades de ascensão social, e se apresenta como construção de relações que fortalecem essa ação através de solidariedade e resistência entre os afroempreendedores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constata-se que entre a população negra, a busca pelo empreendedorismo é motivada por necessidade, devido a situações de falta de oportunidade no mercado de trabalho que se baseia na discriminação e nas condições de desigualdade entre as oportunidades trabalhistas de brancos e negros.

Programas como o de Apoio aos Empreendedores Afro-Brasileiros; Projeto Brasil Afroempreendedor, realizado pela parceria do Instituto Adolpho Bauer conjunto ao SEBRAE; Incubadora Afro Brasileira e ainda algumas organizações que fomentam e trabalham em prol do desenvolvimento dessas iniciativas, tal como o Coletivo dos Empresários e Empreendedores Afro-brasileiros e a Associação Nacional dos Coletivos de Afroempreendedores promovem o desenvolvimento econômico da população negra destacando a promoção de iniciativas tais como projetos de parceria que contribuem para o desenvolvimento social e econômico, bem como uma igualdade racial.

Diante disso, vê-se necessário e importante os programas e políticas voltadas à população afro, compreendendo que a partir deles o desenvolvimento social ultrapassa

as barreiras econômicas, indo para espaços como educação, oportunidade, empregabilidade, e por fim, o rompimento com as condições de pobreza e exclusão social.

REFERÊNCIAS

AGUIAR. M. M. "Raça" e Desigualdade: as diversas interpretações sobre o papel da raça na construção da desigualdade social no Brasil. *Rev. Tempo da Ciência.* ed.15, vol.29, pg. 115-133, 2008.

ARMAN, A. P. Empreendedorismo entre mulheres negras na cidade de São Paulo. *Rev. Adm. UNISAL*, v. 5, n. 8., 2015. Acesso em: 16 de Julho de 2017. Disponível em: <http://www.revista.unisal.br/sj/index.php/RevAdministracao/article/view/431>.

BARRETTO, L. A força dos negros no empreendedorismo. In: *Desenvolvimento e empreendedorismo afro-brasileiro*: desafios históricos e perspectivas para o século 21. NOGUEIRA, J. C. (Orgs.) 1ª ed., Florianópolis: Atilènde, p.31-56, 2014.

DORNELAS, J. C. A. *Empreendedorismo*: transformando ideias em negócios. 3 ed. Rio de Janeiro: Elsevier Editora Ltda., 2008.

GRECO, S. M. S. S.; BASTOS JUNIOR, P. A.; MACHADO, J. P.; FELIX, J. C.; SILVESTRE, R. G. M.; PASSOS, C. A. K.; SCHLEMM, M. M.; MEZA, M. L. F. G.; RISSETE, C. R.; CUNHA, S. K.; BULGACOV, Y. L. M.; CAMARGO, D.; RÉA, M. X. *Empreendedorismo no brasil*: 2008. Curitiba. IBQP, 2009.

JESUS, N. C. Rua 25 de Março: entre a informalidade, o empreendedorismo e a precarização. *Dissertação* (mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas: Campinas, 2016.

NOGUEIRA, J. K. *Desenvolvimento e Empreendedorismo Afro-Brasileiro*: desafios históricos e perspectivas para o século 21. 1. ed., Florianópolis: Atilènde, 2014.

NOGUEIRA, J. K.; MICK, J. Desenvolvimento, empreendedorismo e promoção da igualdade racial. In: *Desenvolvimento e empreendedorismo afro-brasileiro*: desafios históricos e perspectivas para o século 21. NOGUEIRA, J. C. (Orgs.) 1. ed., Florianópolis: Atilènde, p. 85-105, 2014.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. *Metodologia da Pesquisa*. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA, G. M. Empreendimentos sociais, negócios culturais: uma etnografia das relações entre economia e política a partir da Feira Preta em São Paulo. *Dissertação* (doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. São Paulo: 2016.

VIII Artefatos da Cultura Negra
25 a 30 de setembro de 2017
ISSN 2448 – 0495
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo

Universidade Regional do Cariri
Universidade Federal do Cariri
Universidade Federal do Ceará
Instituto Federal do Ceará - IFCE

UNILAB (CE): FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS E PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS EM ANGOLA, BRASIL E TIMOR LESTE

Geranilde costa e Silva [138]

[138] Professora, Dra em Educação, UNILAB, geranildecosta@unilab.edu.br, Redenção, Ceará, Brasil.

VIII Artefatos da Cultura Negra
25 a 30 de setembro de 2017
ISSN 2448 – 0495
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo

Universidade Regional do Cariri
Universidade Federal do Cariri
Universidade Federal do Ceará
Instituto Federal do Ceará - IFCE

Rita de Cassia Lima Ferreira [139]

Tedse Silva Soares da Gama [140]

RESUMO

A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira – UNILAB, em Redenção (CE) tem política voltada à África lusófona e Ásia. Esse trabalho traz análises reflexivas sobre a formação e perspectivas profissionais de alunos/as do Instituto de Ciências Exatas da Natureza e Matemática – ICEN da UNILAB, pertencentes a Angola, Brasil e Timor Leste. Trabalho que Integra uma pesquisa em andamento (2016-2017) sobre "Marcadores de História de vida de estudantes brasileiros/as, africanos/as e timorenses da UNILAB: motivações pela docência". A Pretagogia é seu referencial teórico-metodológico de base africana. Estudo em duas etapas: 1ª - quantitativa com a aplicação de questionários, e a 2ª qualitativa com uso de entrevistas. Em 2016 o ICEN tinha 132 alunos/as, desse total 14 responderam aos questionários, sendo 7 homens e 7 mulheres. Escolhemos 2 discentes de cada nacionalidade acima mencionada. Dentre os/as angolanos/as as motivações pela docência um estudante justificou a importância da profissão para sua vida, e pretende carreira (mestrado, doutorado) enquanto que a estudante gosta da disciplina, e o seu destino ainda está por definir. No que se refere aos/as brasileiros/as, o aluno apresentou a importância de professores/as que influenciaram na sua escolha e não mencionou o destino profissional. Já a discente citou a vocação e que a carreira acadêmica e docência em escola. Quanto aos timorenses, o rapaz evidenciou a vocação e desejo de atuar na docência e a menina fez referência a importância da profissão para o desenvolvimento de seu país e pretende docência em escola. A partir dos dados acima expostos é possível dizer que: a) a maioria destas/as tem interesse na carreira acadêmica, e poucos se interessam em ser professor/a em escola. Já quanto às motivações pela profissão evidenciou-se a vocação e a importância da profissão para o desenvolvimento de seus países.

PALAVRAS CHAVE: ESTUDANTES. CIÊNCIAS DA NATUREZA. PRETAGOGIA.

INTRODUÇÃO

A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira – UNILAB, com sede em Redenção (Ce), foi sancionada pelo presidente Luís Inácio Lula

[139] Estudante, Graduação, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), ritaferreira_prof@hotmail.com, Redenção, Ceará, Brasil.
[140] Estudante, Graduação, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), silvasoares46@hotmail.com, Redenção, Ceará, Brasil.

da Silva no dia 20 de junho de 2010 pela Lei Federal nº 12.289. Instituição com a finalidade de desenvolver cooperação solidária internacional com a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP, em destaque para Angola, Brasil, Cabo Verde, Moçambique, Guiné Bissau, São Tomé e Príncipe, Timor Leste e Portugal. Tem como objetivo propiciar o ensino superior, desenvolvendo pesquisa nas diferentes áreas do saber, promover a extensão universitária para a formação de recursos humanos a fim de contribuir nos diferentes países da integração. De outro lado, pretende contribuir no desenvolvimento socioeconômico do Brasil, de modo especial com a Região do Maciço do Baturité (CE), do Recôncavo Baiano (BA) e também dos países parceiros, através de intercâmbio nas áreas da cultura, pesquisa cientifica e educacional. (UNILAB, 2013).

A UNILAB está sediada em dois estados brasileiros, sendo o Ceará e Bahia. A escolha do município de Redenção (CE) se deve ao fato de ser esse o primeiro a abolir a escravidão negra em 1883 libertando assim mais de 100 escravizados/as, ou seja, 5 anos antes da lei Áurea, que oficializa o fim do processo escravocrata no Brasil. Quanto a São Francisco do Conde (BA), a sua indicação se justifica pela sua grande contribuição no debate étnico racial. Importa frisar que a UNILAB incorpora ações afirmativas de luta contra o racismo, nesse contexto a sua criação está diretamente ligada com o passado histórico do Brasil, de modo especial a história afro-brasileira, que durante vários anos provocou o massacre da população negra africana, trazendo assim prejuízos incalculáveis ao berço da humanidade, ou seja, o continente africano. (Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia/UNILAB, 2016).

Para o cumprimento das ações que nortearam a criação da UNILAB, levando em consideração as informações acima expostas sobre os acordos internacionais, em 2016 a instituição de Campus de Redenção (Ce), recebeu[141] a matrícula de 710 estudantes estrangeiros/as, sendo: Angola - 64, Cabo Verde -77, Guiné-Bissau - 406, Moçambique - 24, São Tomé e Príncipe - 72 e Timor Leste - 67. O Campus dos Malês, em São Francisco do Conde (Ba) recebeu 118 estrangeiros/as, sendo: Angola - 11; Cabo Verde - 01; Guiné-Bissau - 100; Moçambique - 01 e São Tomé e Príncipe - 05.

O CAMPO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

[141] Pró-reitora de Relações Internacionais (PROIST) – 2016.

A partir desses dados surgiu o interesse em desenvolver a pesquisa, cujo tema "Marcadores de Histórias de vida de estudantes brasileiros/as, africanos/as e timorenses da Unilab: motivações pela docência". Esse estudo científico tem como objetivo identificar os marcadores de cunho socioeconômicos, culturais, étnico raciais, etc.; de estudantes brasileiros/as, africanos/as e timorenses e suas incidências sobre a escolha em Ser professor.

Essa pesquisa se fundamenta no referencial teórico e metodológico da Pretagogia, através de uma cosmovisão africana e afro-brasileira, o reconhecimento em Ser afrodescendentes, a tradição oral, valorização dos encentrais, a circularidade, religiosidade, a sacralidade, a relação harmoniosa e o corpo enquanto elemento vital. Nesse sentido, a Pretagogia,

> [...] está embasado naquilo que chamamos de cosmovisão africana. Aqui não nos reportamos a um conceito geográfico essencialista desse termo. Usamos esse conceito para dar conta de um modo de ser e estar no mundo oriundo de diversas tradições africanas mas onde certos elementos de unidade se depreendem dentro da diversidade daquele continente. (PETIT; SILVA, 2013, p. 58).

Diante das exigências socioeconômica, em que se procura a qualidade no âmbito da escrita, leitura e cálculo a institucionalização da formação inicial dos professores/as se desenvolveu em consonância com os sistemas de educação. (GARCÍA, 1999). Daí que a formação está sempre ligada a alguma atividade, sendo essa entendida como "uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber-ser que se exerce em benefício do sistema socioeconómico[...]" (GARCÍA, 1999, p.19).

Por outro lado, a formação se configura como "um processo de desenvolvimento e estruturação da pessoa que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiência dos sujeitos". (Idem, 1999, p.19).

O processo contínuo na formação dos professores/as representa um aprendizado no sentido da inovação das práticas pedagógicas que visa contribuir no desenvolvimento do trabalho da carreira docente.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

Pimenta (1997) ao tratar do tema da Formação Docente, se ampara em Berbaum (1982) para dizer que a formação de professores/as é uma

> "[...] ação de formação aquela em que a mudança se consegue através de uma intervenção à qual se consagra um tempo determinado, na qual existe participação consciente do formando, onde existe vontade explícita quer do formando quer do formador de atingir um objetivo explícito. (PIMENTA,1997, p.22, *apud*. BERBAUM, 1982).

Cabe assim a compreensão de a formação de professores/as diz respeito ao encontro de indivíduos, um espaço de diálogo entre formador e formando que tem como propósito a mudança. (GARCIA, 1999). No entanto, frente a não valorização da carreira profissional dos professores, Pimenta (1997), considera que exercer a docência não significa ser um simples reprodutor de conhecimento, mas sim, como um facilitador na construção de conhecimento com intuito de suplantar as dificuldades. O trabalho docente contribui na construção do processo de humanização dos/as estudantes, o acúmulo desses conhecimentos lhes permitirão ou possibilitarão no desenvolvimento das suas ações levando em consideração o desafio do ensino, que é a mudança de uma determinada realidade social a partir das teorias da educação.

Tomando como ponto de partida a mudança da realidade de uma determinada sociedade por meio das teorias da educação, faz-se necessário uma identidade profissional que se constrói a partir da definição social da profissão, uma constante inovação nas práticas pedagógicas que irão em conformidade com as novas demandas. Para isso é necessário

> [...] o conhecer diretamente e/ou através de estudos as realidades escolares e os sistemas onde o ensino ocorre, ir às escolas e realizar observações, entrevistas, coletar dados sobre determinados temas abordados nos cursos, problematizar, propor e desenvolver projetas nas escolas; conferir os dizeres de autores e da mídia, as representações e os saberes que têm sobre a escola, o ensino, os alunos, os professores, nas escolas reais; começar a olhar, ver e analisar as escolas existentes com olhos não mais de alunos, mas de futuros professores, é um terceiro passo que temos realizado na tentativa de colaborar com a construção da identidade dos professores. (PIMENTA, 1997).

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

A formação de professor/a engloba diferentes aspectos, nesse sentido, o curso de formação inicial tem uma significativa importância, isso porque,

> [...], um curso de formação inicial poderá contribuir não apenas colocando à disposição dos alunos as pesquisas sobre a atividade docente escolar (configurando a pesquisa como *princípio cognitivo* de compreensão da realidade), mas procurando desenvolver com eles pesquisas da realidade escolar, com o objetivo de instrumentalizá-los para a atitude de pesquisar nas suas atividades docentes. Ou seja, trabalhando a pesquisa como *princípio formativo* na docência. (Idem, 1997, p.11).

A pesquisa é um elemento fundamental no processo do aprendizado, pois ela nos permite acumular diversas formas do saber, da mesma forma que o trabalho do professor/a requer um vasto conhecimento que lhe permite atuar nos diferentes ambientes do seu campo profissional.

Quanto aos saberes docência e a experiencia, Pimenta (2007), mostra que os/as alunos/as ao entrarem nas licenciaturas chegam com uma noção do que é ser professor/a, o entendimento que deriva dos seus professores/as, daí começam a recordar dos/as docente nas suas formas de transmitir o conhecimento. Isso de certa forma influência nos seus destinos profissionais, pois contribui significativamente nas suas vidas, diante das dificuldades, os/as discentes carregam os estereótipos que a sociedade tem ao ser professor/a, nesse contexto, estes/estas que já exerceram à docência, não se veem como professores/as. Tal realidade se constitui então como

> Desafio, então, posto aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor. Isto é, de construir a sua identidade de professor. Para o que os saberes da experiência não bastam. (PIMENTA, 1997, p.7).

No que se refere aos saberes da docência/pedagógicos, os/as discentes da licenciatura, a partir das suas experiências entendem que a didática é o sinônimo de saber ensinar, e até chegam a afirmar que, o/a professor/a “dominam os conteúdos”, mas lhe faltam o saber de ensinar. Sobre essa questão Pimenta (1997) diz a Didática não fornece todas as técnicas do ensino, por outro lado, só a experiência e o conhecimento

particular não se justificam, portanto, faz-se necessário, os saberes pedagógicos e didáticos. (Idem, 1997 p.9).

Frente a tal debate é realizamos a pesquisa acima citada, a mesma tem metodologicamente duas etapas, a 1ª que é a fase Quantitativa (2016), com a aplicação de questionários, e 2ª fase Qualitativa (em andamento) com a realização de entrevistas, junto aos/as estudantes das licenciaturas que compõem a UNILAB. Nesse sentido, é que apresentamos resultados parciais acerca de estudantes do Instituto de Ciências Exatas da Natureza e Matemática- ICEN, pertencentes a Angola, Brasil e o Timor Leste, e suas motivações pela docência e perspectivas profissionais. Em 2016 o instituto acima referido tinha 132 alunos/as, desse total 14 responderam aos questionários aplicados, sendo 7 homens e 7 mulheres. No entanto, faremos aqui a exposição de dados referente a um estudante do sexo masculino e outro do feminino dos países acima citados.

DADOS PARCIAIS DA PESQUISA

ANGOLANOS/NAS

Entre angolanos/as as motivações pela docência são distintas, o estudante justificou:

a) a importância da profissão para sua vida;

b) pretende continuar a carreira (mestrado, doutorado);

c) informou que tem professores/as na família, não tem nenhuma experiência precoce na docência, e

d) a mãe sem nível de escolaridade, e o pai terminou no ensino fundamental II (6º ao 9º ano).

A estudante, disse:

a) gosta do campo das Ciências Naturais;

b) o seu destino laboral ainda está por definir;

c) não possui professores/as na família e nem experiência precoce na docência, e

d) a mãe concluiu apenas o ensino médio, e o pai possui pós-graduação.

BRASILEIROS/AS

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

No que se refere aos/as brasileiros/as, o aluno apresentou:

a) a importância de professores/as que influenciaram na sua escolha laboral, mas não docentes na família;

b) não mencionou suas pretensões profissionais;

c) tem experiência precoce na docência no ensino fundamental II e médio, e

d) a mãe e o pai não têm nenhum nível de escolaridade.

A estudante disse:

a) Justificou a escolha pela docência se referindo à vocação;
b) Pretende seguir a carreira acadêmica (mestrado, doutorado) e docência em escola;
c) Tem professores/as na família e não possui experiência precoce na docência, e
d) a mãe terminou no ensino médio e o pai pós-graduação.

TIMORENSES

No que tange aos timorenses, o rapaz evidenciou:

a) a vocação e desejo de atuar na docência;

b) não possui professores/as na família e nem experiência precoce na docência;

c) a mãe e o pai concluíram apenas o frequentaram o ensino fundamental I (1º ao 5º ano).

A estudantes timorense:

a) a menina referência a importância da profissão para o desenvolvimento de seu país;

b) pretende seguir carreira docente em escola, tem professores/as na família;

c) não tem experiência precoce na docência, e

d) a mãe sem nível de escolaridade e pai concluiu o ensino superior.

ANÁLISES PARCIAIS

A partir dos dados acima expostos é possível dizer que a maioria desses/as estudantes tem interesse na carreira acadêmica em nível superior, e poucos se interessam em ser professor/a em escola, o que atende parcialmente aos objetivos dos Projeto Pedagógico Curricular- PPC dos cursos, no que se pretende ao item perfil do egresso, que indica como elemento primeiro a formação de docentes para a educação básica nas escolas da região do Maciço do Baturité (CE). Já quanto às motivações pela docência evidenciou-se a vocação e a importância da profissão para o desenvolvimento de seus países. Percebe-se que os/as discentes têm um grande interesse em dar contribuição junto ao desenvolvimento educacional de seus respectivos países, ainda que não seja no campo da Educação Básica, pois ser educador/a significa construir conhecimentos que podem ajudar na transformação das suas vidas e a dos outros. Isso realmente é construir mentes que podem transformar qualquer que seja a realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do contexto da UNILAB, justificamos ser de grande relevância o debate acerca do processo de Formação de Professores, buscando para tanto refletir sobre o que tem levado brasileiros/as, angolanos/as e timorenses a se inclinarem para o campo das licenciaturas e que tipo de pretensões esses/essas têm acerca dessa área profissional. A pesquisa em tela tenta assim, contribuir para com os cursos em questão, trazendo elementos que possam fazer pensar estratégias voltadas a plenitude de seus Projetos Político Pedagógico, com ênfase ao ponto que se refere à Formação de Professores para a Educação Básica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GARRIDO, Selma P. **“Formação de Professores: Saberes da Docência e Identidade do Professor. 1997”.** Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1287224/mod_resource/content/1/Pimenta_Form%20de%20profs%20e%20saberes%20da%20docencia.pdf. Acessado em 22 de Agosto de 2017.

MARCELO GARCIA, C. **“Formação de Professores**. **Para uma mudança educativa”**. Disponível em: http://abenfisio.com.br/wp-

content/uploads/2016/06/Formacao-de-professores-para-uma-mudan%C3%A7a-educativa.pdf. Acessado em 23 de Agosto de 2017.

PETIT, Sandra H.; SILVA, Geranilde Costa e. "**Pretagogia no chão da escola: práticas e pressupostos."** In: CUNHA JUNIOR, H., et al. Artefatos da Cultura Negra no Ceará (2013). Fortaleza: Gráfica LCR, 2013.

UNILAB**. "PPC- Curso de Licenciatura em Pedagogia"** Disponível em: <http://www.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2016/01/Projeto-Pedag%C3%B3gico-Curricular-do-Curso-de-Licenciatura-em-Pedagogia-Campi-Liberdade-e-Palmares.pdf>. Acessado em 20 de Agosto de 2017.

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. **"UNILAB: Caminhos e Desafios Acadêmicos da Cooperação Sul-Sul."** In. _____ ; org. Camila Gomes Diógenes; José Reginaldo Aguiar. Redenção: UNILAB, 2003. 120p

UNILAB- CE: FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS/AS E A PERSPECTIVA PROFISSIONAL EM BRASIL, GUINÉ-BISSAU E CABO VERDE

VIII Artefatos da Cultura Negra
25 a 30 de setembro de 2017
ISSN 2448 – 0495
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo

Universidade Regional do Cariri
Universidade Federal do Cariri
Universidade Federal do Ceará
Instituto Federal do Ceará - IFCE

Geranilde Costa e Silva [142]

Kelly Maria da Silva Pereira [143]

Vanusa Pereira Tavares [144]

RESUMO

A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira-UNILAB, instituição voltada à internacionalização lusófona, tem estudantes brasileiros/as, africanos/as e do Timor Leste. Partindo de um referencial afro-centrado, objetivamos mostrar resultados parciais sobre as motivações de alunos/as da Pedagogia da UNILAB-CE, por tal licenciatura. O mesmo faz parte de uma pesquisa em andamento que investiga sobre "Marcadores de Histórias de vida de estudantes brasileiros/as, africanos/as e timorenses da Unilab: motivações pela docência". A Pretagogia é o seu referencial teórico-metodológico de base africana. Estudo dividido em dois momentos, 1ª fase quantitativa - aplicação de questionários junto aos/às licenciandos/as. A 2ª etapa qualitativa- produção de dados a partir de entrevistas. Apresentamos dados referentes a 2 estudantes brasileiros, 2 caboverdianas e 1 estudante guineense. Dados coletados: o brasileiro 1, quer seguir carreira acadêmica (mestrado e doutorado), e não possui professores/as na família; já o brasileiro 2, quer carreira acadêmica e seguir docência em escola, e tem professores/as na família. A cabo-verdiana 1 tem docentes na família e pretende a carreira acadêmica. Já a caboverdiana 2, também pensa em seguir carreira acadêmica, e atividade em educação que não a docência, e não possui professores/as na família. Em relação ao estudante guineense este pretende seguir carreira acadêmica e possui professor na família. Conclui-se que: poucos/as estudantes querem seguir carreira docente, todos/as manifestaram o interesse na carreira docente superior. No entanto, mesmo alguns não tendo professores/as na família, ainda assim se interessaram pela docência como escolha profissional.

PALAVRAS-CHAVE: ESTUDANTES. FORMAÇÃO DOCENTE. PERSPECTIVA PROFISSIONAL. PRETAGOGIA.

INTRODUÇÃO

142 Docente, Dra. em Educação, UNILAB, geranildecosta@unilab.edu.br, Redenção, Ceará, Brasil.
143 Estudante, Graduação, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), kellymariasp@gmail.com, Redenção, Ceará, Brasil.
144 Estudante, Graduação, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), vanusatavares.cv@hotmail.com, Redenção, Ceará, Brasil.

Esse trabalho apresenta resultados parciais de uma pesquisa, em andamento (2016-2017), que tem por título "*Marcadores de histórias de vida de estudantes brasileiros/as, africanos/as e timorenses da Unilab: motivações pela docência".* Ser Professor no Brasil, em especial na Educação Básica, ainda é uma profissão pouca atrativa, isso devido aos baixos salários, falta de respeito por parte dos/as alunos/as, péssimas condições de trabalho, dentre outros elementos. Frente a esse cenário a Universidade da Integração da Lusofonia Afro-brasileira - UNILAB, tem recebido um número cada vez crescente, de brasileiros/as, africanos/as e timorenses em seus cursos de licenciatura, daí é que nos interessamos em investigar acerca das perspectivas profissional, de brasileiros/as e africanos/as, junto à licenciatura em Pedagogia.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A UNILAB

A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), foi criada em 2010, a partir da lei Nº 12.289, sancionada pelo ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, no Palácio do Itamaraty em Brasília. A UNILAB tem sede em Redenção (CE) e ainda possui um campus na cidade São Francisco do Conde (BA), municípios esses escolhidos devido ao papel que desempenharam na luta pela Abolição da escravatura negra. Dentre os objetivos postos e defendidos pela UNILAB, tem-se uma proposta educacional de ensino superior diferenciada, desenvolvida por meio de parceria institucional solidária com os países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa - CPLP, que são: Timor Leste, Angola, Moçambique, Guiné Bissau, São Tomé e Príncipe e Cabo Verde, de modo a contribuir com o desenvolvimento socioeconômico do Brasil, bem como dos países acima citados.

REFERENCIAL TEÓRICO METODOLOGICO DA PESQUISA – A PRETAGOGIA

Dentro do contexto institucional da UNILAB desenvolvemos hoje uma pesquisa intitulada: *Marcadores de histórias de vida de estudantes brasileiros/as, africanos/as e timorenses da Unilab: motivações pela docência*, com o objetivo de evidenciar as principais motivações que levaram esses/as discentes a escolherem a

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

carreira docente, tendo como referência as suas expectativas estudantis e profissionais, aspectos socioeconômicos, étnicorraciais, entre outros aspectos. Estudo em andamento (2016/2017), dividida em duas etapas, a primeira fase quantitativa, que se deu por meio da aplicação de questionários. Já a segunda fase qualitativa, vem sendo construída a partir de entrevistas e oficinas coletivas realizadas com os/as licenciandos/as.

Temos como referencial teórico-metodológico a Pretagogia, um referencial de base africana, desenvolvido pelas Professoras da UNILAB, as Pedagogas e Doutoras em Educação, Professoras Geranilde Costa e Silva e Rebeca Meijer em parceria com o Núcleo das Africanidades Cearenses (NACE)[145] da Universidade Federal do Ceará (UFC), na pessoa da Dra. Sandra H. Petit. A Pretagogia nasceu a partir da exigência em desenvolver uma Pedagogia para tratar dos temas de interesse da população negra, para tanto essa tem por princípios:

> - **o auto-reconhecer-se afrodescendente**;
> - **a apropriação da ancestralidade,** pois fazemos parte de linhagens que envolvem os antepassados e os mortos. Dentre outras coisas, implica em valorizar a história das pessoas e do local de referência, com ênfase nos mais velhos e o aprendizado dos seus ensinamentos;
> - **a tradição oral** valorizando o conhecimento que é repassado por meio de todas as formas de fala e vibração dos seres da natureza *"... ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história, divertimento e recreação, uma vez que todo pormenor sempre nos permite remontar à Unidade primordial."* (BÂ; 1982, p. 183).
> - **o princípio de circularidade:** remete à transdisciplinaridade das coisas ensinadas, a relação cósmica que une o mundo visível e invisível, a dimensão cíclica da vida e da natureza, a simbologia da roda como união comunitária, dentre outros significados profundos;
> - **a relação comunitária**: "Uma pessoa é uma pessoa por meio de outras pessoas", isto é, só funcionamos, segundo a filosofia africana tradicional *Ubuntu*, na relação com os outros (LOUW; 2010): isto implica em olharmos e tratarmos as outras pessoas como a extensão da nossa pessoa, mas envolve também, a relação com os seres não humanos e com os mortos;
> - **a religiosidade**: compreendemos que a religiosidade de matriz africana está entrelaçada a todos os saberes e dimensões do conhecimento, influenciando sobremaneira as manifestações culturais brasileiras e da diáspora negra em geral, incluindo a forma de pensar, estar e agir no mundo, marcada pela fé inquebrantável na força vital que perpassa o universo (*axé*);

[145] Entidade do Movimento Negro ligada à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC).

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

> - **o reconhecimento da sacralidade** como dimensão que perpassa todos os saberes das culturas de matriz africana, levando a uma postura de respeito e espiritualidade na construção das relações com o outro;
> - **o corpo enquanto fonte espiritual, produtor de saberes**, sendo o corpo parte do território natureza, e como tal elemento de sacralidade: *"Tudo parte do corpo, o corpo é referência. Por isso, nas culturas africanas e negras em geral, o corpo está presente em todos os rituais".* (CRUZ e PETIT; 2008; p. 5).
> - o entendimento da noção de **território** enquanto espaço-tempo socialmente construído, resultado da história de várias gerações e formado por uma complexa rede de relações sociais, sendo este espaço perpassado de sacralidade. (PETIT e SILVA, G., 2013, p. 59). (PROJETO DE PESQUISA/UNILAB,SILVA, 2016, p.15).

Nesse sentido, a Pretagogia se interessa por Histórias de Vida marcadas pela negritude, e como se dá o trato dessa negritude dentro de uma sociedade racista, como é o caso da brasileira. Daí é que nos importamos em investigar as motivações de brasileiros/as e africanos/as, negros e não negros, pela docência, tendo plena consciência que Ser Professor ainda hoje Brasil é uma profissão com pouco status social e baixo ganho financeiro.

Segundo Gusmão (2014, p.1), a vinda de estudantes africanos/as para estudarem no Brasil, ou seja, o deslocamento se configura em uma forma especial de migração. Daí que para essa pesquisadora não se trata de um simples deslocamento de estudantes de um país para outro, mas se configura em um fenômeno de grande complexidade, isso porque:

> [...] a questão dos estudantes africanos no Brasil não é um movimento de simples deslocamento de indivíduos entre um país de origem e um país de acolhimento. Trata-se de um contexto complexo em que os indivíduos que migram dentro desse processo de migração especial (Garcia, 2004) cumprem metas postas por seus países em termos do próprio desenvolvimento. No entanto, para os sujeitos envolvidos nos processos migratórios, tais metas podem ou não ser conscientes, dado que a migração ocorre, na maioria das vezes, num jogo de aparente individualidade, de escolha e projeto de âmbito restrito aos indivíduos e a suas famílias. (GUSMÃO, 2009, p.16).

Outra questão também apontada por Gusmão (2009), é que o Brasil, país escolhido por muitos africanos/as para viverem essa migração, tem se revelado em cenário nada tranquilo devido ao racismo anti negro.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

> Em questão, a posição de um país [Brasil] relativamente periférico na divisão internacional do trabalho, com um passado igualmente de colonização portuguesa e que, estruturalmente mestiço e negro, pensa-se branco e europeu. [...] Quais os efeitos dessas vivências na estruturação do viver "fora de casa" e na própria identidade pessoal e coletiva? (GUSMÃO, 2009, p.16).

Importante salientar que se de um lado, existe uma migração, ainda que temporária, de africanos/as e timorenses para estudarem na UNILAB, há também todo um deslocamento de estudantes da Região do Maciço do Baturité e de Fortaleza, em direção à Redenção, guiados pelo desejo de formação em nível superior. A despeito do racismo sofrido por africanos/a negros/as como apontado por Gusmão (2009) cabe indagar até que ponto timorenses e brasileiros/as (negros e não negros) são vítimas, ou não, de preconceito e/ou de racismo? Em caso afirmativo, requer saber quais os motivos dessas atitudes e como esses/as alunos/as lidam com tal questão.

DISCUSSÃO - DADOS DA PESQUISA

SER PROFESSOR, particularmente no Brasil, está diretamente ligado ao desprestígio social, baixa remuneração e situação de stress. Pressupostos estes confirmados por meio da pesquisa realizada em 2009, pela Fundação Victo Civita e Fundação Carlos Chagas[146], sobre a Atratividade da Carreira Docente no Brasil, junto a 1.501 alunos/as do 3º ano do Ensino Médio, de 18 escolas, públicas e privadas, de 08 grandes cidades brasileiras, entre elas Fortaleza (CE) e Feira de Santana (BA)[147]. Esse estudo revelou que apenas 2% dos alunos/as, ou seja, aproximadamente 31 estudantes manifestaram o desejo em cursar Pedagogia e outras Licenciaturas. Esse estudo também mostrou que cerca de 32%, portanto, quase 480,32 dos/as entrevistados/as chegou a cogitar a docência como escolha profissional, mas desistiram argumentando a baixa remuneração, falta de identificação profissional ou pessoal, desinteresse e desrespeito dos/as alunos/as, desvalorização social da profissão e más condições de trabalho.

Por sua vez, na contramão dos dados apontados acima, a UNILAB vem apresentando um número crescente de estudantes brasileiros/as, africanos/as e

146 Endereço eletrônico: http://www.fvc.org.br/pdf/atratividade-carreira.pdf
147 Estados que possuem campus da UNILAB.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

timorenses que procuram a docência como escolha profissional, como é o caso do curso de Letras/Língua Portuguesa, em Redenção (CE), que em 2012.2 registrou a matrícula de 29 estudantes[148], sendo que essa demanda no período de 2016.1 cresceu para 253 alunos/as, ou seja, houve um aumento de 200%. Já o curso de Pedagogia, também em Redenção, que em 2014.2 contava apenas com 01 (um) matrícula, em 2016.2 contou com um total de 54 estudantes brasileiros/as e africanos/as, sendo 47 mulheres e 07 homens.

Na 1ª etapa da pesquisa, fase quantitativa, decidimos por aplicar questionários junto a 05 estudantes da Pedagogia, sendo dois brasileiros, duas cabo-verdianas e um guineense, buscando assim identificar, entre outros elementos, as pretensões profissionais em Brasil, Guiné-Bissau e Cabo Verde. Nessa etapa buscamos garantir a participação e a quantidade mínima de estudantes do sexo feminino e masculino, e também das nacionalidades presentes na UNILAB, ou seja, brasileiros/as, africanos/as e timorenses. Daí que a escolha pela metodologia quantitativa se justifica a partir dos seguintes elementos:

1ª) proximidade das pesquisadoras com o público-alvo do estudo em questão;

2ª) alcance de tempo a ser utilizado (2016-2017);

3ª) qualidade nas informações a serem obtidas por meio dos questionários;

4ª) importância do contexto e da temática a ser pesquisada.

Todavia buscamos também obter outras informações que nos permitissem fazer uma leitura mais apurada dessa questão, como por exemplo, presença de docentes na família e a instrução e/ou escolarização da mãe e pai. Logo abaixo os dados coletados:

ESTUDANTE PEDAGOGIA/UNILAB 2016.1	**PRETENSÕES PROFISSIONAIS**	**DOCENTES NA FAMÍLIA**	**INSTRUÇÃO MÃE E PAI**
BRASILEIRO 1	- seguir carreira acadêmica (mestrado e doutorado),	- não	MÃE - Agricultora -Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano. **PAI** Agricultor -Ensino

148 Fonte: Departamento de Registro e Controle Acadêmica - DRCA da UNILAB.

			Fundamental: 1º ao 5º ano..
BRASILEIRO 2	- seguir carreira acadêmica e a docência em escola	- sim	**MÃE** -Dona de Casa -Ensino Superior – Graduação. **PAI** - Motorista - Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano.
CABO-VERDIANA 1	- seguir carreira acadêmica (mestrado e doutorado)	- sim	**MÃE** - Doceira -Ensino fundamental: 6º ao 9º ano. **PAI** - Agrônomo.
CABO-VERDIANA 2	- seguir carreira acadêmica (mestrado e doutorado) - exercer atividade que não seja a docência	- não	**MÃE** -Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano. **PAI** -Condutor Auto -Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano.
GUINEENSE	- seguir carreira acadêmica (mestrado e doutorado)	- sim	**MÃE** -Doméstica -Ensino fundamental: 1º ao 5º ano. **PAI** -Agricultor -Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano.

ALGUMAS ANÁLISES

Tendo como referência os dados acima dispostos é possível dizer que:

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

- todos/as os/as estudantes manifestaram interesse em seguir carreira acadêmica, por meio, dos estudos em nível de pós-graduação, ou seja, mestrado e doutorado.

- desses 05 (cinco) discentes, apenas 01 (um) evidenciou intenção em assumir docência em escola.

Tal contexto, na verdade, se evidencia com algo preocupante, uma vez que a vocação primeira desse curso é a docência, como exposto no seu Projeto Pedagógico Curricular, em que diz:

> Nessa direção o Projeto Pedagógico do Curso – PPC estabelece as opções pela docência na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos, além da Gestão Educacional (em espaços escolares e não escolares) na perspectiva da África e de suas Diásporas, com ênfase nos países da integração UNILAB. (BRASIL/UNLAB/MEC, PPC curso de Pedagogia, 2017, p. 60).

Por sua, é importante constatar o interesse dos/as acadêmicos da Pedagogia em adentrar pelo mundo da pesquisa, em nível de mestrado e doutora, e consecutivamente, assumirem a docência em nível superior. Isso porque, ainda é muito baixo o número de Pedagogos/as que conseguem dar continuidade aos estudos, pois a grande maioria somente atua na educação básica, seja como docente e/ou em cargos de gestão. No entanto, o PPC da Pedagogia tem ainda por meta que seus/suas egressos/as possam ainda atuar como cientistas da Educação, e nesse caso, em particular da Educação dos países da integração UNILAB. Logo abaixo expomos outros perfis a serem almejados por tal licenciatura, que são:

> **- *pedagogo*** produtor e disseminador de conhecimentos, na perspectiva de uma epistemologia da África e de suas Diásporas, antirracismo e anticolonial e promotor da efetiva valorização dos saberes científicos e ancestrais, com ênfase nos países da integração da UNILAB;
> **- *empreendedor da pesquisa científica***, principalmente nas áreas fundamentais de sua formação, que são a pedagogia na perspectiva epistêmica da África e de suas Diásporas, a docência, além da investigação sobre outros campos de atuação que se alinham a sua formação inicial. (Idem, pág. 61).

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

Uma outra questão a ser considerada é que tal motivação pela docência em nível superior possa estar ligada, ou ser diretamente influenciada pelo fato de que todos/as os/as professores/as da Pedagogia da UNILAB, pedagogos/as e demais, tem o título de Doutor/a, levando em consideração o salário diferenciado que esses/as recebem, se comparados com os/as salários pagos aos/as docentes pedagogos/as da Educação Básica na região do Maciço do Baturité e no estado do Ceará.

Foi possível ainda perceber a maioria, ou seja, 03 desses/as estudantes possuem, docentes na família, o que pode ter influenciado na escolha por tal curso e profissão. Nesse sentido, é possível dizer que a profissão Ser Professor é algo próximo de suas realidades, daí permitindo com estes tenham um pouco de conhecimento acerca dessa atividade laboral, tais como: questões salariais, condições de trabalhos, etc.. Frente a tal questão é possível dizer, que muitos são elementos que determinam e/ou influencia pela escola profissional, assim,

> a escolha de uma profissão, não estão apenas em jogo seus interesses e aptidões, mas também a maneira como ele vê o mundo, como ele próprio se vê, as informações que possui acerca das profissões, as influências externas advindas do meio social, dos pares e, principalmente, da família. (ALMEIDA; PINHO, 2008, p.174).

Por fim, foi ainda possível constatar, que com exceção de uma das cabo-verdianas, os demais, ou seja, 04 (quatro) estudantes, são os/as primeiros/as do seu núcleo familiar a ingressar nos estudos em nível superior, ou seja, graduação. Nesse sentido, é possível afirmar que a inserção desses/as discentes de classe baixa e média no ensino, representa a possibilidade de quebra de um ciclo histórico milenar em que esse espaço fora exclusivamente reservado às classes com condição financeira capaz de arcar com tais despesas, como bem explicitado por SCHUH (2017):

> Como historicamente quem tinha acesso às universidades era uma parcela da sociedade que tinha condições financeiras de arcar com os elevados custos mensais que um curso de graduação requer, muitos jovens ficavam à margem da sociedade e sem qualificação para competir no mercado de trabalho. (SCHUH, 2017, p.26).

Daí a importância de se conhecer que perspectivas esses/as estudantes, no caso em particular da Pedagogia da UNILAB, têm agora fazendo parte do ensino superior, isso porque

> [...] considera-se de suma importância que a trajetória acadêmica dos universitários de primeira geração seja um elemento constituinte da construção de uma formação que abarque a sua realidade. [...] Diante disso, pode-se ponderar que a trajetória de vida dos sujeitos tem muito a ver com o processo de socialização dentro deste contexto de ensino, pois cada um carrega consigo sentimentos, histórias, experiências singulares que influenciam no seu processo de formação, bem como na forma com que cada aluno apreende o conhecimento dentro da universidade. (Idem, 2017, p. 30).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ser professor/a ainda é uma profissão muito desvalorizada, por possuir baixos salários, acúmulo de estresse, falta de respeito por parte dos/as alunos e também do governo, desprestígio social, etc.., devido a todos esses elementos muitas pessoas iniciam a carreira docente, porém não concluem. Mesmo frente a todas essas difíceis questões ainda se tem professores/as em formação, como é o caso, dos/as estudantes da Pedagogia da UNILAB que estão se formando por meio do referencial teórico-metodologia do Afro centrismo, formando que busca pensar a Educação levando a raça/etnia dentro de mundo racista.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elisa Grijó Guahyba de; PINHO, Luís Ventura de. **"Adolescência, família e escolhas: implicações na orientação profissional"** Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/pc/v20n2/a13v20n. Acessado em 23 de Agosto de 2017.

GUSMÃO, Neusa M. de. **"Dossiê: Ensino Superior e circulação internacional de estudantes: os PALOP no Brasil e em Portugal"** Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-7307200900010000. Acessado em: 27 Janeiro de 2017

SCHUH, Malu Santarem. **"A trajetória da primeira geração da família na Universidade: contribuições acerca da formação acadêmica na PUCRS"**. Disponível em: http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/10123/1/000483464-Texto%2bCompleto-0.pdf. Acessado em 12 Agosto de 2017.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

UNILAB**. "PPC- Curso de Licenciatura em Pedagogia"** Disponível em: <http://www.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2016/01/Projeto-Pedag%C3%B3gico-Curricular-do-Curso-de-Licenciatura-em-Pedagogia-Campi-Liberdade-e-Palmares.pdf>. Acessado em 18 de Agosto de 2017.

INTERFACES DAS PRÁTICAS DOCENTES COM A LEI 10.639/2003 NO IFCE/CAMPUS JUAZEIRO DO NORTE

Maria Virlândia de Moura Luz[149]

Erivana D'Arc Daniel da Silva Ferreira[150]

[149] Técnica em Assuntos Educacionais, Especialização em Gestão Educacional, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará/IFCE/*campus* Juazeiro do Norte, virlandialuz@gmail.com, Juazeiro do Norte, Ceará, Brasil.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

Rosiléa Agostinha de Araújo[151]

RESUMO

As instituições de ensino do século XXI precisam ser capazes de ofertar uma educação que inclua a ampla diversidade, seja ela cultural, religiosa, étnico-racial, de gênero, orientação sexual, presente nas salas de aula. Para isto, faz-se necessário que os educadores estejam em constante processo de formação e atualização, refletindo sobre a prática docente e discutindo metodologias capazes de promover um ensino mais inclusivo e libertador. Neste contexto, a discussão se direciona para a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio, alterada pela Lei nº 11.645, de 10 março de 2008, e o modo como este aporte legal vem sendo tratado e efetivado pelas instituições e profissionais de educação. Partindo deste princípio, a presente pesquisa tem como objetivo central identificar as ações desenvolvidas pelos docentes no curso Técnico Integrado de Edificações em Tempo Integral do IFCE/*campus* Juazeiro do Norte, no sentido de cumprir com as determinações contidas na Lei 10.639/2003. Para concretização deste estudo, quanto aos objetivos, a pesquisa é exploratória com abordagem qualitativa. Como instrumento de coleta de dados, foi aplicado um questionário misto a 30% dos docentes do curso objeto desta investigação. Acredita-se que a realização desta pesquisa se mostra relevante por possibilitar a promoção de debates e reflexões acerca da questão étnico-racial em espaços sociais e educativos, levando estudantes, pais, profissionais da educação e sociedade em geral a refletir de maneira mais aprofundada sobre o tema.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO INCLUSIVA. LEI 10.639/2003. QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL. DOCÊNCIA. IFCE/CAMPUS JUAZEIRO DO NORTE.

INTRODUÇÃO

As discussões em torno da oferta de uma educação inclusiva e que respeite a diversidade, seja ela cultural, religiosa, étnico-racial, de gênero ou orientação sexual, não podem deixar de se fazer presentes nas instituições de ensino do século XXI. Neste contexto, faz-se necessário que os educadores se sintam parte deste processo, buscando

[150] Assistente em Administração, Especialista em Prática Docente no Ensino Superior, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará/IFCE/*campus* Juazeiro do Norte, erivanadarc@gmail.com, Juazeiro do Norte, Ceará, Brasil.
[151] Técnica em Assuntos Educacionais, Especialista em Língua Linguística e Literatura, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará/IFCE/*campus* Juazeiro do Norte, leia.uece@hotmail.com, Juazeiro do Norte, Ceará, Brasil.

formação e atualização que discutam didáticas e metodologias capazes de possibilitar um ensino mais inclusivo e libertador.

Partindo deste pressuposto, o presente artigo se direciona para a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio, alterada pela Lei nº 11.645, de 10 março de 2008, e o modo como este aporte legal vem sendo tratado e efetivado no IFCE/*campus* Juazeiro do Norte, pelos docentes do curso Técnico Integrado em Edificações em Tempo Integral.

A pesquisa se fundamentou na legislação que trata desta temática e, principalmente, nos estudos de Nilma Lino Gomes (2011), Kabengele Munanga (2005), Paulo de Freitas Gomes e Rosilda de Alves Bezerra (2013).

Ressalta-se que a presente pesquisa tem como objetivo central identificar as ações desenvolvidas pelos docentes no curso Técnico Integrado de Edificações em Tempo Integral do IFCE/*campus* Juazeiro do Norte, no sentido de cumprir com as determinações contidas na Lei 10.639/2003. Tem como objetivos específicos: verificar se os docentes do curso de Edificações do *campus* Juazeiro do Norte participam de eventos, cursos ou formações relacionadas às questões étnico-raciais; averiguar se o IFCE/*campus* Juazeiro do Norte auxilia os docentes a desenvolverem assuntos relacionados à história e cultura afro-brasileira e/ou às questões étnico-raciais em suas salas de aula.

Acredita-se que esta pesquisa ainda está muito aquém da discussão que a temática necessita, porém se mostra relevante por possibilitar a promoção de reflexões acerca da questão étnico-racial em espaços sociais e educativos, levando estudantes, pais, profissionais da educação e sociedade em geral a pensar com mais profundidade sobre o tema.

REFERENCIAL TEÓRICO

O Brasil é um país rico em diversidade cultural, frente a isto, não podemos negar a importância da cultura negra na formação da sociedade brasileira. Os

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

afrodescendentes, apesar de terem contribuído significativamente com o desenvolvimento social, cultural, econômico e político do país, historicamente têm sofrido discriminação, desrespeito e têm tido seus direitos negligenciados.

O movimento negro nos séculos XIX , XX e XXI tem levantado grandes bandeiras de lutas e suscitado diversos debates e reflexões acerca da discriminação racial. Nas últimas décadas, o movimento tem questionado a postura de neutralidade assumida pelo Estado em relação ao preconceito, bem como lutado pela criação de políticas afirmativas e pela inserção dos ativistas negros na administração dos poderes municipal, estadual e federal (GOMES, 2011).

Neste contexto, vale destacar que a educação sempre esteve nas pautas de reinvindicações do movimento negro. Gomes (2011) afirma que as pesquisas realizadas nos últimos anos apontam que o ambiente escolar, por mais paradoxal que possa parecer, tem sido um dos grandes reprodutores e perpetuadores da desigualdade racial. Aponta que com a redemocratização nos anos de 1980, intelectuais negros tiveram acesso às universidades públicas e com isso:

> As questões como a discriminação do negro nos livros didáticos, a necessidade de inserção da temática racial e da História da África nos currículos, o silêncio como ritual a favor da discriminação racial na escola, as lutas e a resistência negras, a escola como instituição reprodutora do racismo, as lutas do Movimento Negro em prol da educação começam, aos poucos, a ganhar espaço na pesquisa educacional do País, resultando em questionamentos à política educacional. Desencadeia-se um processo de pressão ao Ministério da Educação, aos gestores dos sistemas de ensino e às escolas públicas sobre o seu papel na superação do racismo na escola e na sociedade (GOMES, 2011, p. 04).

Assim, como meio de tentar minimizar o preconceito e os efeitos das injustiças sofridas pelos negros ao longo da história (BRASIL, 2004), em 2003, durante o mandato do então presidente Luís Inácio Lula da Silva foi sancionada a lei n. 10.639 de 09 de janeiro de 2003, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual 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. Em 2008, a Lei n. 10.639/2003 foi alterada pela Lei n. 11.645, que inclui também a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Indígena. Ressalta-se, ainda, que em

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

2004 foram criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Em relação à Lei n. 10.639/2003, Gomes (2011, p.8) denota que:

> Sua efetivação como política pública de educação vem percorrendo um caminho tenso e complexo, no Brasil. É possível perceber o seu potencial indutor e realizador de programas e ações direcionados à sustentação de políticas de direito e de reforço às questões raciais em uma perspectiva mais ampla e inclusiva. Estes vêm sendo realizados pelo MEC e, em graus muito diferenciados, pelos sistemas de ensino. No entanto, dada a responsabilidade do MEC, dos sistemas de ensino, das escolas, gestores e educadores na superação do racismo e na educação das relações étnico-raciais, as iniciativas para a concretização dessa política ainda carecem de enraizamento. A sua efetivação dependerá da necessária mobilização da sociedade civil a fim de que o direito à diversidade étnico-racial seja garantido nas escolas, nos currículos, nos projetos político-pedagógicos, na formação de professores, nas políticas educacionais, etc.

Nesse contexto, apesar de passados quatorze anos da sanção da Lei, ainda se verifica a necessidade de haver avanços na estruturação do currículo escolar para que estes conteúdos sejam mais presentes no cotidiano da escola, possibilitando a superação do racismo e a promoção da inclusão (GOMES; BEZERRA, 2013).

Partindo do pressuposto que a escola é um meio eficaz de minimizar as injustiças sociais, é inadmissível que ela se isente de colocar em prática o que já é garantia legal. Portanto, faz-se necessário que os educadores se apropriem desses debates e discussões para que possam contribuir com uma educação mais inclusiva, crítica e transformadora.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004, p. 15), asseveram que:

> Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

Assim, é preciso que a escola seja um espaço de valorização e respeito à diversidade existente em nosso país, não se eximindo, portanto, da discussão étnico-racial. Precisa ser capaz de descontruir tabus e lutar para quebrar paradigmas que são introjetados pela classe dominante, e que às vezes, de modo escancarado, outras, de maneira taciturna, utiliza-se do ambiente educacional para propagar ideias que viabilizam seu objetivo de continuar exercendo domínio sobre a classe mais carente da sociedade, bem como de perpetuar preconceitos, alimentando o sistema econômico explorador, vigente na atual sociedade brasileira.

Vale ressaltar que Munanga (2005) assinala que muitos educadores tiveram uma formação ineficiente para lidar com a diversidade, consequentemente, com as situações de preconceitos existentes no interior das escolas. Acrescenta que muitos materiais didáticos utilizados nas instituições de ensino e algumas relações sociais estabelecidas entre discentes-discentes e discentes-docentes são permeadas de preconceitos raciais, e que o despreparo dos educadores ou o preconceito, inconscientemente enraizado, os impedem de utilizar essas oportunidades do cotidiano escolar para contribuir com a minimização dos preconceitos e com a valorização da diversidade. Para ele, esta realidade desestimula o/a estudante negro/a, fator que contribui com os maiores índices de evasão escolar dos negros em relação aos brancos.

Portanto, torna-se relevante trabalhar o preconceito racial nas escolas, pois além de gerar o desrespeito e o menosprezo pelo indivíduo, provocando, dessa forma, diversas consequências negativas, ele ainda atrapalha no processo de aprendizagem dos estudantes, interferindo, desse modo, no seu desenvolvimento social e cognitivo. Somando-se a isso, o racismo ainda impede o pleno gozo dos direitos individuais, humanos, e de cidadania desse grupo de pessoas.

Assim, buscando aprofundar as reflexões acerca da diversidade étnico-racial e da aplicação da Lei n. 10.639/2003 nos ambientes educacionais, iremos expor a metodologia utilizada e os resultados da pesquisa de campo realizada acerca da temática aqui proposta.

METODOLOGIA

Para concretização do presente estudo, realizamos uma pesquisa exploratória com abordagem qualitativa. Segundo Joye (2009, p. 28), a pesquisa exploratória visa proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo explícito ou a construir hipóteses, envolvendo para tanto: "levantamento bibliográfico; entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; análise de exemplos que estimulem a compreensão".

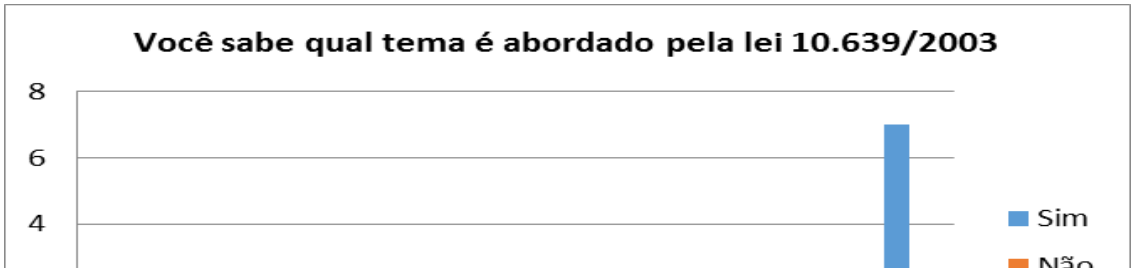
O universo de pesquisa foi o curso técnico integrado em Edificações em tempo integral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), *campus* Juazeiro do Norte. A população investigada foram os docentes do curso. Portanto, os professores que lecionam nas turmas do 1º Ano, 2º Ano "A" e 2º Ano "B", totalizando 29 docentes.

Como instrumento de coleta de dados, aplicamos um questionário misto de sete questões aos docentes do curso objeto da investigação. Ressaltamos que inicialmente havíamos planejado aplicar o questionário a 50% dos professores, entretanto, devido a limitações que surgiram no percurso, aplicamos a 30% deles.

O questionário teve como objetivo central identificar as ações desenvolvidas pelos docentes do referido curso, no sentido de cumprir com as determinações contidas na Lei 10.639/2003, indagando a respeito do conhecimento que têm sobre esta Lei, sobre a abordagem prática e teórica de assuntos relacionados à História e Cultura Afro-Brasileira e/ou questões étnico-raciais, bem como a respeito da participação em eventos, cursos ou formação sobre a supracitada Lei.

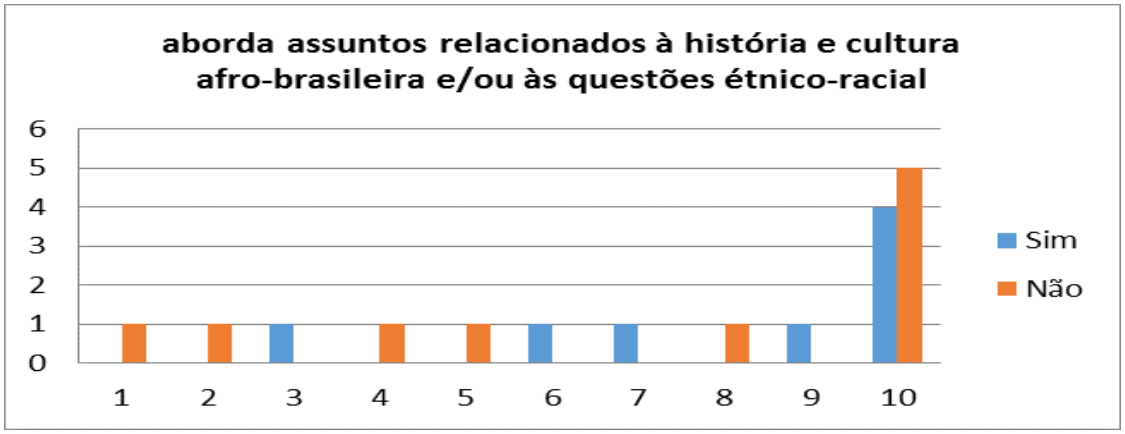
RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em relação aos dados obtidos com a realização da pesquisa de campo, destacamos que quando os pesquisados foram indagados se sabiam qual tema é abordado pela lei 10.639/2003, 78% disseram que sim e 22% que não. Apesar de a maioria afirmar conhecer a Lei, chama a atenção o fato de 22% ainda a desconhecerem, mesmo após quatorze anos de sua implantação. O gráfico abaixo mostra os resultados obtidos nesta questão:



VIII Artefatos da Cultura Negra
25 a 30 de setembro de 2017
ISSN 2448 – 0495
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo
Universidade Regional do Cariri
Universidade Federal do Cariri
Universidade Federal do Ceará
Instituto Federal do Ceará - IFCE

Questionados se na(s) disciplina(s) que ministram no curso técnico integrado de Edificações em tempo integral abordam assuntos relacionados à História e Cultura Afro-Brasileira e/ou às questões étnico-raciais, 44,5% afirmaram que sim e 55,5% que não, conforme o seguinte gráfico:



Isto aponta que nem todos que afirmam conhecer o conteúdo da Lei 10.639/2003 a colocam em prática em suas disciplinas. Além disso, a maioria dos pesquisados diz não tratar desses assuntos em suas aulas. Isto condiz com o que afirma Gomes (2011) quando coloca que mesmo havendo a legislação que obriga a inserção da História e Cultura Afro-Brasileira em todo o currículo escolar, ainda há a necessidade de haver ações mais firmes, especialmente da sociedade civil, para que ela seja absolutamente efetivada.

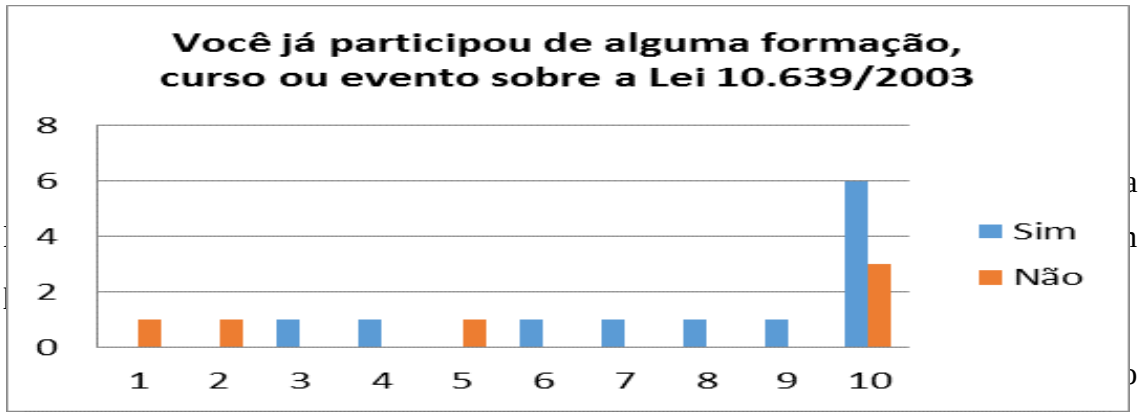
No que diz respeito aos professores que afirmaram abordar as temáticas na(s) disciplina(s) em que ministram aulas, seguem as respostas: “através do conteúdo programático proposto pelo livro didático adotado no curso” (PESQUISADO 1, 2017), “por meio do estudo da África; das civilizações africanas; religiões afrodescendentes;

VIII Artefatos da Cultura Negra
25 a 30 de setembro de 2017
ISSN 2448 – 0495
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo
Universidade Regional do Cariri
Universidade Federal do Cariri
Universidade Federal do Ceará
Instituto Federal do Ceará - IFCE

preconceito e discriminação racial; cotas raciais; escravidão; o negro na formação cultural do Brasil" (PESQUISADO 2, 2017); "Discussão de forma parcial, quando nas aulas sobre os esportes apresento os atletas brasileiros e destaco o papel dos negros na elite do esporte no Brasil e no mundo" (PESQUISADO 3, 2017). A pesquisada 4 (2017) coloca que aborda "com a adoção do livro didático de Artes, que apresenta conteúdos relacionados à Cultura Afro-Brasileira e às questões étnico-raciais. Isto foi facilitador, pois a formação docente não nos prepara para tal, não discute isto no currículo. A disciplina nos trouxe análises históricas, por exemplo, da cultura negra e indígena e fizemos análises no intuito de perceber o quanto estamos influenciados por todas essas questões".

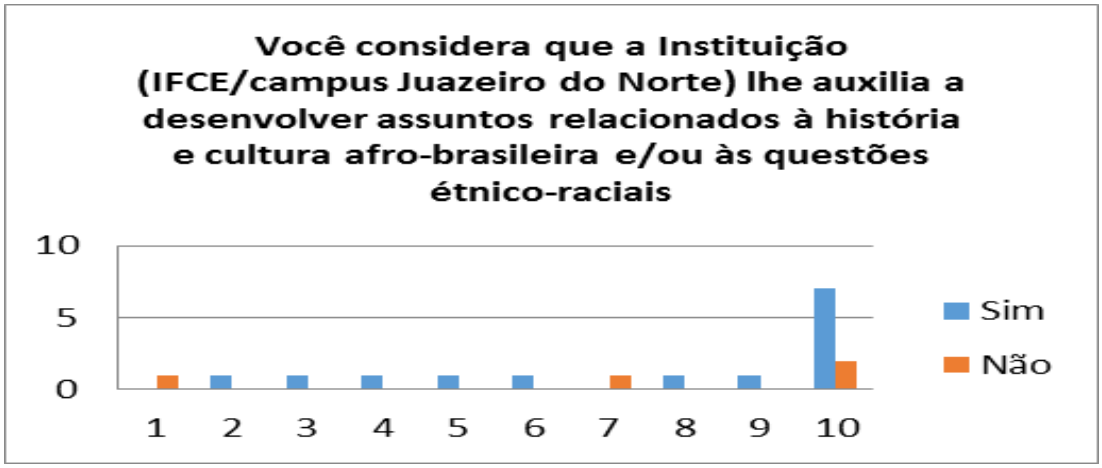
No tocante aos que colocaram que não trabalham com as questões étnico-raciais em suas disciplinas, de modo geral, argumentaram que não o fazem por acreditar que a temática de que trata a Lei 10.639/2003 não tenha compatibilidade com as disciplinas que ministram e que só a mencionam quando a disciplina ou a colocação de algum discente possibilita a discussão. O pesquisado 5 (2017) afirma que "considero o tema importante, em algum momento poderia ser introduzido nas disciplinas, só que devido à diversidade de assuntos a serem discutidos, a questão da cultura afro-brasileira às vezes não é lembrada".

Indagados se já participaram de alguma formação, curso ou evento sobre a Lei 10.639/2003, 66,7% responderam que sim e 33,3% que não, de acordo com o gráfico abaixo:



do Norte) lhes auxilia a desenvolver assuntos relacionados à História e Cultura Afro-Brasileira e/ou às questões étnico-raciais, 78% disseram que sim e 22% que não, como denota o seguinte gráfico:

VIII Artefatos da Cultura Negra
25 a 30 de setembro de 2017
ISSN 2448 – 0495
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo
Universidade Regional do Cariri
Universidade Federal do Cariri
Universidade Federal do Ceará
Instituto Federal do Ceará - IFCE



Os que responderam que a Instituição os auxilia, apontaram que no *campus* a Lei 10.639/2003 já foi tema de um Encontro Pedagógico e que é abordada em reuniões, que os gestores estimulam a participação em eventos com esta temática, que o *campus* Juazeiro é um dos organizadores do Artefatos da Cultura Negra, evento que ocorre anualmente em parceria com outras instituições, e ainda apontam que há no *campus* um grupo de estudos acerca do tema (NIGER). Ressalta-se que um dos respondentes assevera que se faz necessário que os professores se envolvam mais com estas discussões. Outro respondente, apesar de afirmar que a Instituição colabora com a concretização da temática no espaço educacional, coloca que: "acho que o professor do IFCE deve ter mais oportunidades de treinamentos para que estejam mais preparados para trabalhar a cultura afro-brasileira", o que pode apontar um anseio por parte dele, no sentido da Instituição atuar de modo mais efetivo no tocante a esta temática.

Já quanto aos que responderam que a Instituição não oportuniza o desenvolvimento da temática, as respostas foram as seguintes: "Considero que o único momento que existe essa discussão sobre as questões étnico-raciais é durante o Artefatos e mesmo assim de forma tímida" (PESQUISADO 3, 2017); "Não tenho acesso/conhecimento das informações" (PESQUISADO 6, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante os fatos mencionados, percebemos que as questões étnico-raciais ainda precisam ser mais discutidas e melhor trabalhadas nos ambientes educacionais.

Além disso, notamos que mesmo passados quatorze anos da criação da Lei 10.639/2003, ela ainda não foi concretizada de forma integral nas instituições de ensino.

No que diz respeito ao IFCE/*campus* Juazeiro do Norte, observamos que apesar de haver iniciativas e esforços em colocar a Lei em prática e em discutir as questões étnico-raciais na Instituição, especialmente no curso de Edificações, universo pesquisado, elas ainda precisam ser melhor enraizadas, principalmente no contexto da sala de aula. Além disso, os docentes do curso de Edificações em tempo integral precisam reconhecer ainda mais a relevância de tratar estas temáticas, independente da disciplina que ministram, como meio de contribuir com um ambiente educacional mais inclusivo e transformador da realidade social, cujo preconceito ainda é bastante frequente.

Sendo assim, constatamos que as instituições de educação precisam se engajar muito mais na luta pelo combate ao preconceito e à discriminação, promovendo ações que possibilitem uma educação crítica, inclusiva e capaz de contribuir com a construção de uma sociedade mais justa para todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. In: *Presidência da República***,** Brasília, 2004. Disponível em: < http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em: 25 Ago. 2017.

_____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: *Presidência da República***,** Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 25 Ago. 2017.

_____. Lei nº 10.639 de 09 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. In**:** *Presidência da República***,** Brasília, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 25 Ago. 2017.

____. Lei 11.645 de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. In:

Presidência da República, Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 25 Ago. 2017.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 27, p. 109-121, 2011.

GOMES, P. F. de.; BEZERRA, R. A. A Aplicabilidade da Lei 10.639/03 no Contexto Escolar. *III Encontro de Iniciação à Docência da UEPB (ENID) e I Encontro de Formação de Professores da Educação Básica*. LITERATURA E ENSINO, 2013 (Encontro).

MUNANGA, K. *Superando o Racismo na Escola.* 2. ed. ver. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

JOYE, C. R. *Metodologia do Trabalho Científico*. Fortaleza: IFCE/DEAD, 2009.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

AÇÕES AFIRMATIVAS RELACIONADAS À POPULAÇÃO NEGRA: REGISTROS EFETIVADOS NO IFCE/CAMPUS JUAZEIRO DO NORTE (2014-2016)

Zélia Maria de Lima Pinheiro[152]

Erivana D'Arc Daniel da Silva Ferreira[153]

Rosiléa Agostinha de Araújo[154]

RESUMO

Práticas e ações que promovam inserção social, igualdade respeitando as diferenças, valorização dos direitos humanos oriundas do contexto educacional devem ser incentivadas para inspirar novas vivências e novos comportamentos e atitudes. Nesse sentido, entende-se que a instituição escolar deve manter-se vigilante no que se refere às suas práticas, averiguando se de fato as ações realizadas estão sendo eficazes quanto à promoção social e valorização das diferenças existentes no grupo social do qual é composta. Então, considerando a importância em promover-se essa valorização e a integração entre todos(as) os(as) que fazem a comunidade escolar, desestabilizando a ignorância que leva ao preconceito e à violência, e assim gerando mais respeito e harmonia entre as pessoas, este trabalho propõe-se a levantar as ações afirmativas relacionadas à população negra no IFCE/*campus* de Juazeiro do Norte, no período de 2014 a 2016, investigando as atitudes institucionais que proporcionaram subsídio para valorização da negritude; esquematizando essas ações de acordo com a organização institucional; analisando e reconhecendo sua efetividade. Dessa forma, a pesquisa presta-se a responder que ações a Instituição tem proporcionado para a efetiva inserção das pessoas negras na comunidade educacional. Para obtenção dos dados será utilizada uma pesquisa documental, a partir dos registros existentes nas Diretorias/Departamentos do *campus*: Ensino, Pesquisa e Extensão, e bibliográfica para o aporte teórico. O estudo será classificado como pesquisa aplicada, e quanto aos objetivos será descritivo. Almeja-se com esse trabalho suscitar novos olhares para a temática no *campus*.

PALAVRAS-CHAVE: AÇÕES AFIRMATIVAS. POPULAÇÃO NEGRA. IFCE/CAMPUS JUAZEIRO DO NORTE.

[152] Técnica em Assuntos Educacionais, Mestrado em Teologia, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará/IFCE/*campus* Juazeiro do Norte, zeliamlp@gmail.com, Juazeiro do Norte, Ceará, Brasil.

[153] Assistente em Administração, Especialista em Prática Docente no Ensino Superior, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará/IFCE/*campus* Juazeiro do Norte, erivanadarc@gmail.com, Juazeiro do Norte, Ceará, Brasil.

[154] Técnica em Assuntos Educacionais, Especialista em Língua, Linguística e Literatura, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará/IFCE/*campus* Juazeiro do Norte, leia.uece@hotmail.com, Juazeiro do Norte, Ceará, Brasil.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

INTRODUÇÃO

Ao se falar sobre ações afirmativas a primeira ideia suscitada é o sistema de cotas. Porém, neste estudo, pretende-se abordar ações afirmativas para além das cotas. Não cabendo aqui, portanto, discutir-se sua legislação, seu alcance, tampouco acrescentar material à polêmica ainda existente em torno do assunto. A proposta é averiguar as atitudes que têm sido efetivadas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, *campus* de Juazeiro do Norte, no período compreendido entre 2014 e 2016, no intuito de incluir de fato os(as) estudantes negros(as) que ingressaram na Instituição através do sistema de cotas ou não. E, por extensão, integrar as demais pessoas negras que compõem o *campus*, sejam profissionais efetivos e/ou terceirizados, bem como componentes do público externo que de uma forma ou de outra utilizam os serviços do *campus*.

Entende-se que o levantamento e a sistematização dessas ações trarão mais notoriedade à causa, demonstrando a sua importância e a necessidade de envolvimento de toda a comunidade escolar. Essas ações são fundamentais também para orientar os gestores pedagógicos e os(as) docentes sobre a urgência em adequar os currículos e, principalmente, a práxis em sala de aula, no sentido de trazer à tona as contribuições dos negros e negras na construção da história e desenvolvimento do País. É essa, inclusive a determinação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Isso "requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, [no] modo de tratar as pessoas negras" (BRASIL, 2004, p. 11). Nesse sentido, Rodrigues (2015, p. 56) alerta: "em tempos da lei [nº] 10.639[155] emerge a necessidade de uma prática pedagógica que reforce a figura do negro [e da negra] como um produtor [a] de cultura".

Para obtenção dos dados necessários à pesquisa, serão consultados os registros constantes na Coordenadoria de Comunicação e Eventos, setor que agrega todos os

[155] Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, publicada no D.O.U. de 10 de outubro de 2003, que altera a Lei de 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.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

eventos realizados pelas diretorias e departamentos do *campus*, bem como nos demais setores do *campus.*

METODOLOGIA

O presente estudo se utiliza do aporte bibliográfico correlato à temática e da pesquisa documental, que segundo Gil (2002) esta se ampara em materiais que ainda não recebeu tratamento analítico ou que ainda podem ser reelaborados conforme os objetivos da pesquisa. Todavia, as fontes são muito mais diversificadas e dispersas. Portanto, os documentos podem ser diários, fotografias, gravações, memorando, regulamentos, boletins, portfólio, cartazes dentre outros. O estudo foi classificado como pesquisa aplicada que, "como o próprio nome indica, caracteriza-se por seu interesse prático, isto é, que os resultados sejam aplicados ou utilizados, imediatamente, na solução de problemas que ocorrem na realidade" (MARCONI; LAKATOS, 2002, p. 20), e quanto aos objetivos desta pesquisa como Descritiva, que segundo Marconi e Lakatos (2002, p. 20) a mesma aborda "quatro aspectos: discussão, registro, análise e interpretação de fenômenos atuais, objetivando o seu funcionamento no presente". Neste parâmetro, Gil (2002) complementa que a pesquisa descritiva tem o objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. Acrescenta que são incluídas neste grupo as pesquisas que têm por objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população.

Em busca do aporte documental a pesquisa se deleita nos registros institucionais físicos e digitais, extraindo informações concernentes ao levantamento das ações afirmativas relacionadas à população negra do IFCE/*campus* Juazeiro do Norte, no período de 2014 a 2016, contando para esta empreitada com o portfólio institucional da Coordenadoria de Comunicação e Eventos, setor que condensa todos os eventos realizados pelas diretorias e departamentos do *campus*.

CONTRIBUIÇÃO DOCUMENTAL: REFLEXÃO TEÓRICA E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

No mundo contemporâneo a comunicação entre as pessoas está cada vez mais facilitada; as informações e os conhecimentos se avolumam; as tecnologias evoluem em uma velocidade impressionante. Assim, é indiscutível o fato de que a realidade está em constante e rápida mudança. Entretanto, algumas situações persistem no tempo apesar de reconhecidamente maléficas, promotoras de injustiças e sofrimentos. É o caso das manifestações de racismo, vergonhosamente, ainda presentes na sociedade brasileira, atestadas por Dias (2005, p. 49) quando afirma que se vive em "uma sociedade na qual o racismo intermedeia as relações familiares, de trabalho ou escolares".

É esperado que o sujeito autônomo e capaz tenha ciência de seus direitos, mas também de seus deveres, especialmente quando esse sujeito está inserido no ambiente educacional, sabendo portanto que é mister respeitar o direito dos demais. Contudo, sabe-se que a realidade é bem diferente da almejada, sendo comuns as ocorrências de atitudes preconceituosas e racistas também nas instituições escolares.

Entende-se então ser imprescindível a realização de ações afirmativas que conduzam à valorização e reconhecimento dos direitos de todas as pessoas, ao tempo em que divulgam orientações, propriciando a extinção da ignorância que, com muita frequência, leva ao preconceito. Deduz-se assim que pesquisar acerca do assunto, acrescentar conhecimento à sua bibliografia, embora crescente, ainda escassa, é absolutamente relevante.

Ao debruçar-se sobre o portfólio de eventos realizados pelo IFCE - *campus* de Juazeiro do Norte, no período em que compreende esta pesquisa, os anos de 2014, 2015 e 2016, foram identificadas as informações constantes no quadro a seguir:

Quadro 1 – Ações afirmativas identificadas no período da pesquisa.

Período	Ações realizadas
2014	• V Artefatos da Culta Negra
2015	• Oficina de Turbantes • Festa Junina com temática: Resgatando a Cultura Afro-descedente (Luiz Gonzaga e sua Negritude) • VI Artefatos da Cultura Negra • Dia da Consciência Negra: Rodada de Palestras • Instalação de espaço físico para o Núcleo de Investigação de Grupos Ètnicos-Raciais/NIGER

2016	• Calourada realizada com intensa participação do NIGER • VII Artefatos da Cultura Negra

Fonte: Coordenadoria de Comunicação e Eventos - IFCE/ Juazeiro do Norte

Conforme demonstrado, verificou-se que no ano de 2014 os eventos que, no entender das pesquisadoras, podem ser considerados como ações afirmativas para a inclusão dos negros e negras no *campus* resumiram-se aos trabalhos desenvolvidos durante o V Artefatos da Cultura Negra ocorrido no período de 03 a 06 de setembro de 2014 na Universidade Regional do Cariri (URCA) – *campus* Crato e IFCE - *campus* de Juazeiro do Norte.

Neste evento, aconteceram palestras, mesas redondas, mini-cursos, visita pedagógica, lançamento de livros e oficinas diversas. Conforme se constatou nos registros institucionais, a participação do *campus* foi satisfatória tanto por parte de estudantes como de docentes e técnicos administrativos.

Já em 2015 observou-se um quantitativo maior de manifestações relativas à temática histórica e cultural negra, que se estenderam ao longo do ano letivo. A começar pelo mês de março quando em comemoração ao dia internacional da mulher, foi promovida uma oficina de turbantes, visando ensinar às mulheres presentes a confecção de um acessório amplarmente utilizado pelas mulheres africanas e afrodescendentes, enaltecendo assim a beleza feminina negra.

Ainda no primeiro semestre, por ocasião da festa junina tradicionalmente realizada pelos(as) estudantes do *campus*, sob orientação e supervisão do Gabinete da Direção-Geral e da Coordenadoria de Assuntos Estudantis, trabalhou-se a temática "Resgatando a cultura afrodescendente (Luiz Gonzaga e sua negritude)", sendo então uma oportunidade para trazer à tona a contribuição da cultura negra para a música nordestina.

No período de 31 de agosto a 04 de setembro o IFCE – *campus* Juazeiro e a URCA – *campus* Crato realizaram o VI Artefatos da Cultura Negra, que desenvolveu o tema "Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

ao racismo". Nesse momento os docentes e técnicos administrativos do *campus* foram convidados a refletir sobre sua prática pessoal e profissional, discutindo novas formas de fazer educação com propostas efetivas de combate ao racismo ainda presente, embora muitas vezes disfarçado e talvez por isso mesmo tão arraigado e de difícil extinção.

No dia 24 de novembro, por alusão ao Dia de Zumbi e da Consciência Negra instituído pela Lei nº 12.519, de 11 de novembro de 2011[156], mais uma vez a Instituição estimulou a comunidade a refletir sobre o assunto, promovendo uma rodada de palestras com a temática das relações etnicorraciais e ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Aficana. Compreende-se que essa atitude segue na direção das palavras de Gomes, (2012, p 21), quando se refere a objetivos da educação: "a formação de subjetividades inconformistas diante das práticas racistas e com conhecimento teórico-conceitual mais aprofundado sobre a África e as questões afro-brasileiras".

Conforme foi verificado, ainda em 2015 foi registrada uma uma ação que merece destaque, compreendendo-se ser esta resultado das ações pontuais anteriores: a disponibilização de um espaço físico exclusivo para sediar o projeto de extensão conduzido por docentes e estudantes do *campus*, intitulado Núcleo de Investigação de Grupos Etnicos-raciais - N.I.G.E.R., o qual promove a discussão sobre as questões étnico-raciais, no sentido de reduzir a ignorância e o preconceito ainda presentes na sociedade e consequentemente na Instituição. A sala do N.I.G.E.R. está localizada em um dos blocos didáticos, entre as salas de aula. Sendo, portanto, de fácil acesso e de satisfatória visibilidade para a comunidade escolar. Constitui-se assim, na percepção desse estudo, como uma ação afirmativa contínua, cabendo, porém, o incentivo para sua permanência e crescimento.

Um olhar mais atento aos registros dos eventos institucionais trouxe à tona uma ação afirmativa na elaboração de alguns cartazes e folders que trazem cores e temas referentes à cultura negra. Chamou especialmente a atenção das pesquisadoras o instrumento de divulgação da I Semana do Servidor. Esse cartaz traz uma proposta de

156 Lei nº 12.519, de 10 de novembro de 2011, publicada no DOU do dia seguinte, que institui o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra a ser comemorado anualmente no dia 20 de novembro.

integração entre todos(as) os(as) profissionais da casa na escolha das fotos representativas dos servidores(as), procurando valorizar a diversidade presente na Instituição. Percebeu-se a representatividade de homens e mulheres, brancos e negros, demonstrando a miscigenação que torna tão especial o povo brasileiro.

Em análise nos registros do ano de 2016 foram localizadas apenas duas ações voltadas especificamente para o reconhecimento de direitos e devida valorização (empoderamento) das pessoas negras no IFCE - *campus* de Juazeiro do Norte. A primeira foi uma calourada realizada pela representação dos(as) estudantes com o apoio da Coordenadoria de Assuntos Estudantis e com intensa participação do N.I.G.E.R. na coordenação do evento, bem como nas atividades desenvolvidas. A segunda foi a participação ativa no VII Artefatos da Cultura Negra, que, neste ano, foi realizdo em Juazeiro e Crato no Estado do Ceará e em Bodocó, Estado de Pernambuco, com uma programação bem diversificada, trabalhando o tema "Cosmovisão africana e afrobrasilidades: cultura, religiosidade e educação".

Conforme os registros encontrados, nesse ano a adesão da comunidade do *campus* ao Artefatos foi módica, resumindo-se basicamente à participação de alguns membros da gestão, das pessoas envolvidas na organização do evento, havendo ainda baixa participação de estudantes. Não comportando, porém, neste estudo, uma averiguação sobre as causas do fato observado.

Diante das informações apresentadas é possível verificar que o envolvimento da Instituição pesquisada com a temática da cultura negra foi tímida no primeiro ano observado, tendo uma notável evolução no seguinte, porém decresceu no último ano estudado. No entanto, considerando a continuidade do N.I.G.E.R. e a iniciativa dos estudantes que compõem esse núcleo na promoção do evento estudantil em 2016 fica evidenciado que as ações afirmativas, apesar de pontuais, têm surtido efeitos positivos no empoderamento dos(as) estudantes negros(as) da casa, cabendo portanto a esta investir cada vez mais no apoio ao núcleo já existente e às demais iniciativas que objetivem o reconhecimento, a valorização e a afirmação de direitos da comunidade afro-brasileira, e, principalmente, estimulando as atitudes afirmativas coditianas. Assim como já estabelecem as DCNs:

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

> Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas. (BRASIL, 2004, p.15)

Assim, a postura adequada da Instituição através de seus profissionais perante as situações de racismo precisa ser uma constante, introduzindo-se, portanto, efetivamente no currículo. Conforme as palavras de Gomes (2012, p. 22), o(a) educador(a) precisa buscar "a formação de subjetividades inconformistas diante das práticas racistas e com conhecimento teórico-conceitual mais aprofundado sobre a África e as questões afro-brasileiras". Faz-se necessário que a Instituição tenha um posicionamento firme diante dessas situações, não deixando passar as "inocentes" brincadeiras que constrangem e trazem um sofrimento às pessoas negras, principalmente por que ignorar esses casos constitui-se em incentivo à sua permanência e ploriferação. Ou seja, não há como ficar neutro(a), pois, como ensina Paulo Freire, não há neutralidade na prática educativa.

> Não há nem jamais houve prática educativa em espaço-tempo nenhum de tal maneira neutra, comprometida apenas com ideias preponderantemente abstratas e intocáveis. Insistir nisso e convencer ou tentar convencer os incautos de que essa é a verdade é uma prática política indiscutível com que se pretende amaciar a possível rebeldia dos injustiçados. Tão política quanto a outra, a que não esconde, pelo contrário, proclama a sua politicidade. (FREIRE, 2014, p. 78)

Dessa forma, compreende-se que o respeito e a valorização devidas aos membros de uma comunidade, especialmente em se tratando de uma comunidade educacional, assim como o reconhecimento da riqueza que é a diversidade da qual esse grupo é composto, é dever primordial da instituição escolar, mas também de cada sujeito em particular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

Após as discussões apresentadas, é possível constatar que o quantitativo de ações afirmativas voltadas para o reconhecimento, valorização e afirmação dos direitos das pessoas afro-brasileiras no IFCE - *campus* de Juazeiro do Norte, no período de 2014 a 2016, mostrou-se pouco expressivo. Ficou evidente também um decréscimo dessas ações no último ano analisado em comparação ao ano anterior. No entanto, foi possível perceber uma indicação de que mesmo em número reduzido esses atos produziram efeitos positivos na comunidade escolar, exemplo disso foi o evento estudantil realizado em 2016 que trouxe à tona o protagonismo do N.I.G.E.R. na organização e no desenvolvimento das atividades, juntamente com o Grêmio Estudantil.

A partir das informações apresentadas, entende-se ser importante que o *campus* intensifique as ações afirmativas pontuais, como os eventos ocorridos no período pesquisado. Porém, com a ciência de que, conforme bem lembra Rocha (2005, p. 203), o limite das ações pontuais precisa ser ultrapassado. Atitudes cotidianas e permanentes precisam ser implementadas. Acredita-se ser necessário, principalmente, que a Intituição estimule os estudos sobre o tema, procurando expandir as discussões acerca das relações étnico-raciais e sobre a urgência na erradicação de qualquer preconceito e racismo.

Entende-se, portanto, que há muito a ser pesquisado sobre a temática em questão no *campus*. Então, buscar compreender por que uma parcela da comunidade escolar ainda não se sente motivada a participar de algumas ações afirmativas, bem como, averiguar se os Projetos Políticos Pedagogicos dos Cursos (PPC) de fato contemplam as relações étnico-raciais e o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos Planos de Unidade Didática (PUD), conforme estabelecido nas DCNs, são aspectos cruciais a ser estudados.

Por fim, compreende-se que o *campus* ainda tem muito a desenvolver com referência à temática estudada, havendo vários pontos carentes de um olhar mais atento. Nesse caminho, sugere-se que sejam propiciadas situações de incentivo aos componentes da comunidade educacional para a realização de pesquisas sobre o assunto em pauta. Pois, além de contribuir acrescentando conhecimentos à bibliografia existente sobre o tema, ao debruçar-se sobre este, as pessoas têm a oportunidade de conhecer melhor a causa e isso naturalmente reflete positivamente em sua atuação pessoal e

profissional, repercutindo, consequentemente, no ambiente em que está inserido. E ao conscientizar-se, modificando assim sua postura, o sujeito tende a tornar-se um agente capaz de provocar as transformações necessárias no grupo social ao qual pertence.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Resolução nº 1*, de 17 de junho de 2004**.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 22 jun. 2004. Seção 1. P. 11.

_____. *Lei nº 12.519*, de 10 de novembro de 2011. Diário Oficial

[da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 nov. 2011. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12519.htm >. Acesso em: 30 ago. 2017.

_____. *Lei nº 10.639*, de 9 de janeiro de 2003, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 out. 2003. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 22 jul. 2017.

DIAS, Lucimar Rosa. *Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais:* da LDB de 1961 à Lei 10.639 de 2003. In: ROMÃO, Jeruse. História da Educação do Negro e outras histórias. Brasília: MEC; SECAD, 2005. p. 49-62. Coleção Educação para Todos.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GIL, Antônio Carlos. *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Nilma Lino. *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-racias na escola na perspectiva da lei nº 10.639/03*. Brasília: MEC, UNESC, 2012

IFCE. *Portfólio Institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará/Campus Juazeiro do Norte*. Juazeiro do Norte: Gabinete Diretor Geral; Coordenadoria de Comunicação e Eventos, 2017.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Técnicas de pesquisa*: planejamento e execução de pesquisa, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

ROCHA, Lauro Cornélio. *A formação de educadores(as) na perspectiva etnoracial*

na rede municipal de ensino de São Paulo (2001-2004). In: ROMÃO, Jeruse. História da Educação do Negro e outras histórias. Brasília: MEC; SECAD, 2005. p. 201-218. Coleção Educação para Todos.

RODRIGUES, Marcelino Eusébio. O silenciamento da cultura afro-brasileira nas aulas de artes. In: Dossiê: Diversidade Cultural e Cotidiano Escolar. *Retta*, Seropédica-RJ, v. 3, n. 6, p. 55-72, 2012.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE PEDAGOGAS NEGRAS: EMPODERAMENTO E PROTAGONISMO AFRODESCENDENTE A PARTIR DA TRANSIÇÃO CAPILAR

Kátia Karoline Ferreira Silva [157]

Cicera Nunes [158]

RESUMO

Este é um fragmento retirado de minha pesquisa monográfica para obtenção de título de Licenciada em Pedagogia na Universidade Regional do Cariri (URCA), em Crato, Ceará. O objetivo da referida pesquisa é resgatar as memórias e percalços da construção da identidade de estudantes negras do curso de Pedagogia, com o intuito de reconstruir as vivências destas, durante esse processo de empoderamento e protagonismo afrodescendente, a partir da transição capilar. Foi possível concluir que mesmo em meio a conflitos e desafios as mesmas conseguiram alcançar com a transição capilar, empoderamento estético e político. Para a construção metodológica deste trabalho foram utilizadas entrevistas, partindo da metodologia afrodescendente, tendo como abordagem a pesquisa qualitativa, utilizando como embasamento teórico Cunha Jr. (2007), Gomes (2002), Felix (2010), Matos (2016), entre outros. O referido trabalho se justifica, pois permite situar as pedagogas negras que passaram pela transição capilar, destas essas mulheres enquanto sujeitos da nossa história afrodescendente.

PALAVRAS-CHAVE: PEDAGOGAS NEGRAS. TRANSIÇÃO CAPILAR. PROTAGONISMO AFRODESCENDENTE.

[157] Estudante, Graduada em Pedagogia, Universidade Regional do Cariri - URCA, katiakaroline2016@gmail.com, Crato, CE-Brasil.

[158] Doutora em Educação, Universidade Federal do Ceará - UFC , cicera.urca@gmail.com , Crato, CE-Brasil.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

INTRODUÇÃO

O objetivo dessa pesquisa é identificar a partir do resgate de memórias positivas e negativas, em um contexto de dimensão individual e coletiva, como se deu o processo de reconhecimento e construção da identidade negra, a partir da minha história e das experiências de outras estudantes do curso de Pedagogia.

Utilizo-me da pesquisa e metodologia afrodescendente que segundo Cunha Jr. (2007) melhor permite nos situar como produtores e protagonistas da nossa própria história. Para estruturar a referida pesquisa são utilizadas entrevistas, que possibilitaram o questionamento referente a três eixos: a trajetória escolar e as marcas deixadas nos corpos dessas mulheres, os fatores que contribuíram para que estas decidissem passar pela transição capilar, e como essas futuras pedagogas se veem ocupando agora um espaço importante de representatividade negra no espaço escolar.

Divido a discussão desse artigo em duas sessões, a primeira se constitui enquanto uma breve contextualização sobre algumas questões vivenciadas pelas mulheres negras que fazem com que estas busquem através do alisamento capilar uma elevação da autoestima e uma melhor aceitação nos espaços sociais por elas frequentados, e a segunda sessão baseia-se em um recorte do processo de construção de identidade a partir da transição capilar vivenciado pelas entrevistadas durante a construção da pesquisa monográfica citada anteriormente.

Perceber e refletir sobre a construção da identidade racial de outras mulheres a partir do reconhecimento do cabelo afrodescendente é reconhecer também a construção de minha própria identidade, que em constante transformação faz de nós, mulheres negras, sujeitos da nossa própria história. Utilizo como aporte teórico para refletir as questões que compõe o referido trabalho, Cunha Jr. (2005), Felix (2010), Gomes (2002) entre outros.

Como bem considera Cunha Jr. (2005) a identidade cultural possui em seu cerne um caráter multimensional, váriavel, dinâmico e diverso. A mesma é acentuada por uma síntese constituída a partir de diversos fatores que são determinados por um grupo social específico, partindo de um conjunto subjetivo que carrega próprios significados entre os grupos de mesma identidade.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

Gomes (2003) ressalta que essa construção da identidade negra em nossa sociedade se constrói a partir de raízes históricas arraigadas em um movimento de rejeição/aceitação sobre ser negro, que segundo ela revelam um posicionamento tenso e permeado de conflitos. Sendo assim, entende-se que o pertencimento e aceitação do cabelo a partir da transição capilar é um das várias vertentes que nos permite pautar uma compreensão da identidade negra em nossa sociedade.

ALÇANDO A TAL "ACEITAÇÃO SOCIAL" ATRAVÉS DO ALISAMENTO CAPILAR

A identidade negra se constrói gradativamente, e surge desde as primeiras relações estabelecidas em um grupo social mais íntimo. Gomes (2003) destaca que tal construção de identidade, principalmente para a mulher negra, vítima de dupla opressão, ocorre de forma lenta e permeada de muito sofrimento. Geralmente tal processo se inicia na família, onde vão surgindo novas vertentes e novos desdobramentos a partir das relações que o sujeito estabelece em outros contextos. Sendo assim o cabelo enquanto veículo de comunicação visual possibilita a transmissão de diferentes mensagens, que podem gerar uma infinidade de leituras e interpretações possíveis.

Ao estabelecer relações fora do contexto familiar onde a criança negra é educada pelos pais desde cedo a gostar de si e da sua estética, principalmente na escola, começam a surgir como ressalta Felix (2010) uma preocupação com a aparência criada em torno do cabelo afrodescendente.

Nesse ínterim a escola, como observa Gomes (2002, p.45) "[...] impõe padrões de currículo, de conhecimento, de comportamentos e também de estética. Para estar dentro da escola é preciso apresentar-se fisicamente dentro de um padrão, uniformizar-se". Por não se adequar nesse "padrão" imposto a criança negra se torna alvo de apelidos pejorativos e piadas relacionadas ao seu cabelo afro no âmbito escolar. Esses apelidos como sublinha a autora supramencionada marcam a história de vida das crianças negras, se manifestando como uma das primeiras experiências de rejeição do corpo negro vivenciadas na infância.

A autora sobredita ressalta ainda que essa relação conflituosa pode contribuir para a manifestação de sentimentos de rejeição, baixa auto-estima, e negação ao pertencimento étnico racial do indivíduo. As diversas representações construídas com relação ao cabelo negro alimentadas pelo contexto de sociedade racista em que vivemos influência diretamente no comportamento e na construção da identidade de cada indivíduo.

Na medida em que vamos crescendo, já cansadas de carregar conosco a inferioridade imposta a nós, mulheres negras, por conta do nosso cabelo afro, algumas de nós acabam recorrendo a algum tipo de alisamento capilar[159], como uma possibilidade de alcançar uma aceitação maior nos espaços de sociabilidade que frequentamos.

Buscamos constantemente através do alisamento capilar um padrão estético de beleza eurocêntrico que não é nosso, e às vezes não conseguimos nem mesmo entender o que esta por trás desse ato tão agressivo ao nosso cabelo e ao nosso corpo negro.

No meu caso e em se tratando das entrevistadas que participaram da construção do trabalho monográfico, que aqui faço breve menção, foi no universo acadêmico que começaram a surgir os primeiros questionamentos, sobre nossa identidade negra.

Partindo dos relatos das entrevistadas podemos perceber alguns pontos que aproximaram as experiências que as motivaram a optar pela transição capilar. Trago como sujeitos da minha pesquisa monográfica, quatro alunas do curso de Pedagogia: três alunas da Universidade Regional do Cariri – URCA, e uma aluna do Instituto Juazeiro de Educação Superior, aqui mencionadas apenas pelas iniciais de seus nomes.

CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA A PARTIR DA TRANSIÇÃO CAPILAR

[159] Possuem substâncias químicas que têm a função de desestruturar as cadeias internas dos fios, modificando a textura para um formato liso ou menos ondulado. Disponível em: < http://cabeleireiros.com/entrevistas/alisamentos-os-tipos-e-como-faze-los-da-maneira-correta > Acesso em: 29 Agost. 2017

A transição capilar se inicia a partir do momento que as pessoas que fazem uso de procedimentos químicos, sejam estes relaxamentos ou alisamentos que modificam a estrutura capilar deixando os fios lisos, decidem parar de utililizá-los, resolvendo assim usar os cabelos do jeito que eles são naturalmente.

Escolher passar pela transição capilar é uma decisão difícil, que surge em decorrência de um processo de reflexão e de questionamentos, resultados do anseio de descobrir quem realmente somos. É um período longo, que é permeado de momentos por vezes dolorosos, que marcam significativamente a vida das mulheres negras que aceitam passar por tal processo. No caso das entrevistadas essa decisão surgiu a partir de algumas vivências no universo acadêmico, e a partir do contato com pessoas próximas que também passaram pela transição capilar.

Um fator marcante na trajetória escolar dos alunos negros, como destaca Gomes (1995, p. 118) é que "[...] a criança se depara com um determinado tipo de ausência que a acompanhará até o curso superior [...]: a quase total inexistência de professoras e professores negros." Em se tratando dessa questão uma das entrevistadas faz o seguinte relato:

> Eu tive três professoras negras, a sua melanina escura, mas não com o cabelo crespo, black power, eu tive professoras que ainda usam progressiva e tal... mas assim, só em elas estarem na sala de aula me influenciaram, o jeitinho delas me influenciaram em algumas coisas, os métodos de ensinar, de também passar a mesma coisa que eu passava também sobre essa questão de preconceito, "lá vem a professora neguinha" nunca chamavam pelo nome e aí eu vi não só acontece comigo mais acontece com a professora também com os apelidos indecentes [...] (M.R)

A presença de professores negros durante a trajetória escolar influencia diretamente nas reflexões sobre identidade, a construção da auto-estima e também serve como um incentivo para a continuidade dos estudos. Gomes (1995) reitera que essa representatividade de ter profissionais negros na escola não vai supor uma construção imediata da identidade negra dos alunos.

Pôde-se notar que a presença de professoras e professores negros durante a trajetória escolar das entrevistadas. O ingresso à universidade e a apropriação de um

conhecimento sócio-cultural e político diferenciado, manifesto a partir da oportunidade de vivenciar situações diversas nesse espaço multicultural se torna palco das primeiras reflexões dessas mulheres negras sobre a construção da sua identidade racial.

Os eventos acadêmicos no decorrer do curso de graduação que pautam essas questões são de extrema importância influenciando diretamente na construção da nossa identidade. Estes ocupam um lugar significativo durante a formação acadêmica, onde germinam questionamentos, novas reflexos, que interferem diretamente na nossa prática pedagógica. Em se tratando da Universidade Regional do Cariri – URCA, um dos eventos mais importantes na construção da identidade negra das alunas entrevistadas, foi o Artefatos da Cultura Negra[160]. Sobre as experiências no referido evento uma entrevistada nos dá o seguinte depoimento:

> Participar do Artefatos da Cultura Negra para mim foi uma das coisas mais significativas enquanto graduanda da Universidade Regional do Cariri, pois lá eu me senti bem, encontrava forças na voz dos palestrantes para seguir em frente e foi lá que tive a oportunidade de me descobrir enquanto negra, esse fato se deu principalmente por ter utilizado um turbante feito por Valéria e no momento que ela fazia o turbante ela também dizia palavras mágicas tais como: "Você agora é uma rainha, pois o turbante para os africanos é como se fosse uma coroa, é nele que eles encontram forças para seguir em frente", e foi assim que me senti durante toda a manhã que passei com o turbante, UMA RAINHA. (C.F)

Outro fator que foi uma grande aliada das entrevistadas na transição capilar foram às redes sociais, que proporcionam através de vídeos, depoimentos e textos, oportunidades de conhecer outras histórias que afetam diretamente na auto-estima de quem passa pela transição, auxilia na apropriação de outras formas de cuidar dos cabelos, bem como na ampliação do conhecimento estético e político do cabelo afro. Segundo Matos (2016, p. 847) "[...] o termo "cabelo afro" é mais englobante, reunindo os vários tipos de cabelos que as pessoas que tem herança negra em sua carga genética podem possuir."

---

[160] Acontece desde 2010 a partir da articulação do Departamento de Educação da Universidade Regional do Cariri – URCA, com a colaboração do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Gênero e Relações Étnico-Raciais – NEGRER, Grupo de Valorização Negra do Cariri – GRUNEC, Universidade Federal do Cariri – UFCA, e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFCE / Campus Juazeiro do Norte. Disponível em: http://googleweblight.com/?lite_url=http://www.urca.br/artefatosculturanegra/index.php/apresentacao/ Acesso em: 08 Agost. 2017

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

Durante a transição capilar, surge também a dificuldade em lidar com as duas texturas do cabelo. Então na maioria das vezes, muitas mulheres decidem realizar o Big Chop[161] logo no começo da transição capilar. Uma das entrevistadas relembra como foi esse processo:

> Minha transição foi muito difícil porque é uma fase que você fica com duas texturas no cabelo e sua auto estima fica muito baixa. Você olha no espelho não se gosta, nada dá certo prá você, é uma fase que você fica só com o cabelo amarrado porque solto é uma coisa assim que não dá certo, você não gosta... "[...] Mas foi importante a transição, foi importante passar por todo esse processo porque eu realmente me encontrei nesse processo de transição. (R.C)

As reações dos familiares são as mais diversas ao se depararem com alguém disposto a passar por esse processo de transição capilar, que inicialmente começa pelo empoderamento estético, e que vai aos poucos se tornando um empoderamento político também.

A família, como considera Gomes (1995) carrega uma função conflitiva no decorrer da vida e da história dos sujeitos negros. A mesma se constitui como um espaço de construção de identidades, onde se fazem presentes a afetividade, as emoções e onde se consolidam a aprendizagem de valores sociais. Contudo, "é também na família que o negro aprende a ver o branco como o padrão a ser atingido e este aprende a ver o negro como padrão a ser negado." (GOMES, 1995, p. 120)

Em um dos relatos C. F nos conta que:

> Quando eu fiz a transição todas as pessoas assim da minha família, mãe, pai, irmãos, meu namorado, as meninas que moram comigo apoiaram, disseram que ficou bonito, que era pra mim deixar agora o cabelo sempre cacheado, até porque eu acho que assim como eu, nem eles lembravam mais como era o meu cabelo[...] minha família já tinha visto antes mais não valorizava muito, quando eu fiz o alisamento que ficou muito feio, muito estragado, aí eles viram que cacheado era muito melhor e aí agora que eu voltei todo mundo fica dizendo que não é mais pra mim alisar que cacheado fica muito mais bonito e todo mundo apoia, mais assim eu vejo que eles apóiam por uma questão de estética e não pela questão de identidade negra.

[161] Corte de cabelo que mulheres de cabelos cacheados e crespos recorrem para tirar toda a parte alisada dos fios e, enfim, assumir os cachos naturais. Disponível em: <www.fiquediva.com.br/noticia/o-que-e-big-chop-saiba-tudo-sobre-o-corte-de-cabelo-que-tira-toda-a-parte-alisada-dos-fios-durante-a-transicao-capilar_a3228/1> Acesso em: 29 Agost. 2017

Ser mulher negra e professora exige um redimensionamento constante de nossa prática pessoal e profissional, no sentido de buscar cotidianamente a superação dos estereótipos e estigmas historicamente construídos e reforçados sobre a população negra.

Faz-se necessário partindo do viés estético que é a transição capilar proporciona "[...] reconhecer-se enquanto sujeito negro, possuindo um papel político na construção de uma prática pedagógica que desvele o racismo presente no ambiente escolar e aponte alternativas de mudança no trabalho que a escola vem realizando." (GOMES, 1995, p. 119)

A transição capilar se constitui como um processo também de estudo e aprendizagem. Surge a necessidade de conhecer e se apropriar da cultura afrodescendente, das formas de manipulação do cabelo afro, bem como do contexto político que tal sinal diacrítico representa na história de militância e luta do povo negro.

Depois do reconhecimento e da descoberta, o espelho se torna um novo aliado e falar sobre o cabelo se torna algo prazeroso e que ressalta positivamente a auto-estima das mulheres negras que passaram pela transição capilar. Assumir a responsabilidade de discutir e refletir sobre a questão racial é um processo muito complexo.

No caso das professoras negras, Gomes (2003, p.142) considera que a partir da transição capilar estas encontram no cabelo mais uma possibilidade e caminho para pautar tais questões no referido espaço. Aceitar tal desafio "[...] representa ser confrontada a todo momento com o racismo vivido na história, no cotidiano e com a introjeção dos valores racistas".

Tratar sobre essas questões se faz importante no sentido de protagonizar as vivencias desse processo doloroso, mais de grande aprendizado e empoderamento na vida pessoal e profissional dessas mulheres negras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre tais questões e tornar a mulher negra protagonista social se faz relevante no resgate da história e da memória coletiva do povo negro. Nesse ínterim

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

valorizar a mulher negra enquanto pedagoga, resulta em outra possibilidade de ocupação do espaço público, haja a vista que o mesmo anteriormente era permitido somente aos homens e brancos.

Na fala das entrevistadas se faz importante considerar que a influência da inserção no universo acadêmico a partir do curso de Pedagogia se constitui com uma dessas possibilidades de construção da identidade negra, e a transição capilar de pedagogas negras em formação. As mesmas ressaltaram que essas transformações foram para elas motivo de muitas descobertas, que lhes permitiram uma aproximação com suas origens afrodescendentes, aumentando a auto estima dessas mulheres.

Mas não podemos esquecer que ainda falta muito para que outras negras, alunas e professoras da universidade se constituam negras. Neste sentido concluo que foi fundamental este estudo para a minha formação e para minha construção como mulher negra.

REFERÊNCIAS

CUNHA Jr., Henrique. Nós, afro-descendentes: história africana e afrodescendente na cultura brasileira. In: Jeruse Romão. (Org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. P. 249 – 273.

_____. Metodologia Afrodescendente de pesquisa. Maceió: EDUFAL – Editora da Universidade Federal de Alagoas, 2007.

FELIX, Sayara de Brito. **Cabelo bom, cabelo ruim:** A construção da identidade afrodescendente na sala de aula. Revista África e Africanidades, ano 3, nº 11, novembro 2010. Disponível em: < http://www.africaeafricanidades.com.br/documentos/01112010_25.pdf >. Acesso em: 28 set. 2016

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

_____.**Cultura Negra e Educação**. Revista Brasileira de Educação Maio/Jun/Jul/Ago 2003 Nº 23. (P. 75 – 85) Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a05 Acesso em: 24 Abr. 2017

_____. **Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo:** reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? Scielo.br. Nº 21, Set/Out/Nov/Dez 2002. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a03.pdf >. Acesso em: 23 set. 2016.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

MATOS, Lídia. Transição capilar como movimento estético e político. In: I SEMINÁRIO NACIONAL DE SOCIOLOGIA DA UFS, 2016, Universidade Federal de Sergipe – UFS. **Anais eletrônicos**. Sergipe, 2016. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/snsufs/article/download/6082/5095> Acesso em: 26 Abr. 2017

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

CINE AFRO NA ESCOLA EMEIEF LINHA DA SERRA: UMA ABORDAGEM AFROPENSADA NO CURRÍCULO ESCOLAR.

Renata Maria Franco Ribeiro[162]

RESUMO

O presente trabalho se deu a partir das vivências pedagógicas desenvolvidas no Projeto Sou Malungo Sou Griôt, Sou Quilombola Sangue de Rei, na Emeief Linha da Serra, escola localizada no município de Guaramiranga-Ce, nos anos de 2012 a 2016, nas turmas do 6º ao 9º ano na educação básica.Com proposta interdisciplinar nas áreas de humanas, linguagens, as ações do projeto foram tecendo possibilidades de aprendizagens referenciadas numa pedagogia afro pensada, na perspectiva dos ensinamentos afro civilizatórios como ancestralidade, memória, oralidade. Conhecer narrativas da população negra, com desvelo sobre África e protagonismo negro a partir da história de vida do militante, poeta Abdias do Nascimento, sua trajetória de luta pelos direitos da população negra, incluiu questões de interesse nas grandes discussões nacionais, seu legado permanece vivo alimentando a luta, resistência dos negros invisibilizados pela história oficial, sobretudo desprivilegiando a memória e imagem dos negros africanos e brasileiros na sociedade e no currículo escolar. Abdias, incansavelmente denunciava as formas de racismo, preconceitos, lutava por uma sociedade mais justa, sobretudo pela visibilidade dos heróis negros na sociedade.

PALAVRAS- CHAVE: VALORES AFRO CIVILIZATÓRIOS. CURRÍCULO ESCOLAR. POPULAÇÃO NEGRA.

[162] Especialização Educação para as Relações Étnico-Raciais na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. souafricadebissau@gmail.com

Graduação em História e Geografia na Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA.

Graduanda Bacharelado em Humanidades na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

INTRODUÇÃO

Trecho do poema "Padê de Exu Libertador", escrito em Búfalo, EUA, em 2 de fevereiro de 1981.

Exu
tu que és o senhor dos
caminhos da libertação do teu povo
sabes daqueles que empunharam
teus ferros em brasa
contra a injustiça e a opressão
Zumbi Luiza Mahin Luiz Gama
Cosme Isidoro João Cândido
sabes que em cada coração de negro
há um quilombo pulsando
em cada barraco
outro palmares crepita
os fogos de Xangô iluminando nossa luta
atual e passada
Ofereço-te Exu
o ebó das minhas palavras
neste padê que te consagra
não eu
porém os meus e teus
irmãos e irmãs em
Olorum
nosso Pai
que está
no Orum
Laroiê!

O presente trabalho foi realizado com o apoio dos alunos da Emeief Linha da Serra, e Profº Gabriel Paixão, docente da Escola no ano de 2015, bem como toda comunidade escolar. Foi nosso interesse pensar numa pedagogia que valorizasse a trajetória da população negra e visibilizasse a estética e o protagonismo negro no ambiente escolar. Para isso, pensamos em atividades e ações que comtemplassem essas discussões para além do livro didático, tendo em vista que constantemente éramos indagados se o que estávamos ensinando casava com o conteúdo do livro didático adotado pela escola, se não fugia ao assunto do planejamento mensal, colocávamos no rodapé da folha (planilha) do planejamento mensal o que ensinávamos, temas geradores

como De Zumbi dos Palmares a Abdias do Nascimento, era o tema gerador da organização das atividades do Projeto como Sarau de Poesia Negra, dramatizações em homenagem aos heróis negros Zumbi, Cosme e Damião, João Candido, Francisco José do Nascimento" Dragão do Mar" Dandara, Tereza de Benguela, Carolina de Jesus, Luiza Mahin negados pela história oficial .

Nessa constante indagação, Gomes (2012) foi nosso embasamento, vivemos um momento ímpar no campo do conhecimento, o debate sobre a diversidade epistemológica do mundo encontra maior espaço nas ciências humanas e sociais, é nesse contexto que permeia a possibilidades de criar novas posturas, nossas práticas no ambiente escolar, desconstruindo verdades absolutas, isto é, visões eurocêntricas que desprestigiam outras culturas, saberes e formas de pensar e viver o mundo.

É nesse contexto que a educação participa como um campo que articula de maneira tensa a teoria e a prática, compreender que para além das verdades únicas é preciso criar novas epistemologias, podemos dizer que, embora não seja uma relação linear, os avanços, as novas indagações e reflexões, e os limites da teoria educacional têm repercussões na prática pedagógica, assim como os desafios colocados por essa mesma prática impactam a teoria, indagam conceitos e categorias, questionam interpretações clássicas sobre o fenômeno educativo que ocorre dentro e fora do espaço escolar. Gomes (2012)

Em 2003, no dia 09 de janeiro, foi sancionada a lei federal nº 10.639, que institui a obrigatoriedade do estudo da História e Cultura da África e Afro-brasileira no âmbito dos sistemas de ensino da educação nacional. A essa lei, soma-se um conjunto de outras disposições normativas.

CAMINHOS PERCORRIDOS

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

Arquivo pessoal da autora. Ano 2012

Em 2008 tive a oportunidade de conhecer a trajetória de Abdias do Nascimento através do documentário da TV Senado, esse documentário mudou para sempre meu olhar para com as relações no mundo e tudo ao meu redor. Abdias do Nascimento entoava Xangô, Luiza Mahin, clamava por seus ancestrais, intimava a população brasileira para dar as mãos para enfrentar a sociedade racista, classista brasileira, isso mexeu comigo profundamente.

Como professora ouvir o depoimento de Abdias do Nascimento que quando criança era deixado de lado pela professora, me emocionou, não posso negar, comecei a repensar minhas atitudes, meus olhares, contribuiu para descolonizar-me, no ano de 2012 assisti uma palestra de Elisa Larkin, nem acreditava naquilo tudo, lembro-me também que um amigo na ocasião me disse pena que só ouvi falar de Abdias do Nascimento agora.

A autora tem buscado há alguns anos embasamentos que contribua na sua formação acadêmica, descolonizando algumas visões, participou no Seminário de Zumbi dos Palmares a Dragão do Mar em alusão aos 128 anos de Abolição da escravatura no Ceará, promovido pelo Governo do Estado, através da Coordenadoria Especial de Políticas Públicas para a Promoção da Igualdade Racial (CEPPIR), o tema "Zumbi dos Palmares a Dragão do Mar – Edição: Abdias Nascimento" faz referência ao intelectual brasileiro e militante da luta contra a discriminação racial e pela valorização da cultura negra. Abdias Nascimento escreveu vários livros sobre tema, foi deputado

federal e senador da República, poeta, criou o Teatro Experimental do Negro, chegou a ser indicado ao Prêmio Nobel da Paz em 2010.

METODOLOGIA

A Lei nº 13.006, de junho de 2014, determina: "A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, duas horas mensais. " Esta inclui um parágrafo ao artigo 26 da lei 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Munanga (2005) diz:

> partindo da tomada de consciência dessa realidade, sabemos que nossos instrumentos de trabalho na escola e na sala de aula, isto é, os livros e outros materiais didáticos visuais e audiovisuais carregam os mesmo conteúdos viciados, depreciativos e preconceituoso em relação aos povos e culturas não oriundos do mundo ocidental.(MUNANGA,2005.p.15)

Organizamos material vídeo-documentários, vídeo-poesias, vídeos histórias sobre o combate do racismo na escola, estética negra, contos africanos, documentários sobre a vida e obras de Abdias do Nascimento como Documentário resgata trajetória de Abdias do Nascimento, Documentário mostra militância de Abdias Nascimento pelos direitos da população negra, Programa Espelho Abdias do Nascimento, Abdias do Nascimento - Ativista social brasileiro. João Cândido, Francisco José do Nascimento o Chico da Matilde o Dragão do Mar, O Xadrez em Cores, Vista a Minha Pele, Pode Me chamar de Nadír, Uma Onda no ar, Estética e cabelos Afros- Espelho, Espelho Meu, entre outros, os documentários e filmes tem em comum as narrativas das vozes silenciadas, suas trajetórias e resistência em detrimento da opressão dos colonizadores e das marcas profundas da negação da história, cultura e estética negra nos espaços de decisões e produção de conhecimento.

Munanga (2015) discute:

> O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas,

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

> principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. (MUNANGA,2005. p.16)

Essa discussão é urgente, compreender como essas estruturas racistas são perpetuadas é compromisso de todos nós, na luta por uma sociedade mais justa, no desvelo pelo respeito a diversidade e memorias dos nossos antepassados negros e negras.

OS MALUNGOS NO CINE AFRO

O Cine Afro surgiu como perspectiva de debater as relações étnicos-raciais no ambiente escolar, enfrentamento as formas de preconceito veladas, nesse contexto depois de alguns encontros com um grupo de alunos que batizamos por Malungos, em alusão ao nome do Projeto *Sou Malungo, Sou Grôt, Sou Quilombola Sangue de Rei*, inspirados nos valores afro civilizatórios da memória, oralidade e ancestralidade dos nossos antepassados, firmamos compromisso nos encontros para assistir e discutir os documentários, fazer leituras, percorrer caminhos até então desconhecidos.

Foto do arquivo pessoal da autora. Ano 2015

Parte do grupo na foto acima que fomentava as ações juntamente com os professores Renata Franco a autora, e Gabriel Paixão, na foto faz parte da sua indumentária um cachecol e boina, organizávamos blusas para alunos e funcionários com frases de Nelson Mandela, BoB Marley, Martin Luther king, convidávamos outras

escolas pelas redes sociais, enviávamos convites para as secretarias de educação, cultura, para os pais, as pessoas mais velhas da comunidade, apoiadores e ex- alunos que estudavam em outra escolas, alguns deles tinham feito parte do início do projeto . Depois de assistir o documentário escolhido pelo grupo de monitores, os/as alunos iniciavam suas considerações para a comunidade escolar e convidados, essa atividade era realizada no decorrer da semana e aos sábados na Escola Linha da Serra, localizada no interior do Ceará na cidade de Guaramiranga.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar, é no espaço escolar, local esse considerado privilegiado que encontramos resistência, não por parte dos alunos mas a estrutura educacional da escola, é preciso repensar os instrumentos educacionais, é preciso que busquem construir diálogos na construção de currículos mais flexíveis que seja sensível realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos, capazes de desconstruir visões euro centradas e sobre as culturas negadas, silenciadas nos currículos.

Kawahala (2017) “diante do racismo e da opressão, os negros e negras, tiveram que produzir estratégias de sobrevivência que engendraram resistências e práticas sociais que muitas vezes subverteram a cultura hegemônica vigente”, estratégias essas permeada pela memória coletiva, oralidade saberes tradicionais, somente os povos de África foram capazes de resistir a toda opressão dos colonizadores.

Não temos como objetivo resolver sozinho o longo e demorado processo de transformação de nossas estruturas mentais herdadas do mito de democracia racial e, conseqüentemente, dos mecanismos racistas que, sutil, consciente ou inconscientemente, marcaram a nossa própria educação e formação, é criar estratégias, novas pedagogias afro referenciadas que possam ajudar no desenvolvimento do processo de construção de novas epistemologias. (Munanga.2005)

CONCLUSÃO

Faz-se necessário romper com os caminhos do currículo formal, não permitir o retalhamento da história e cultura afro-brasileira nos centros acadêmicos, é preciso aprender viver em sociedade, compreender que há implicações na necessidade de uma postura em relação às diferenças. A História oficial desprivilegiou os/as negros/as colocando-os um papel secundário, dificultando o caminho em direção à sua inclusão social e criando uma sociedade, estado de desigualdade difícil de ser alterado. Difícil, mas não impossível.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: junho, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **Currículo sem Fronteiras, Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos** v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012 ISSN 1645-1384 (online) www.curriculosemfronteiras.org

MUNANGA, Kabengele (Org). **Superando o Racismo na escola. [Brasília]: Ministério da**

Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), 2ª ed., 2005.

GOMES, Nilma Lino.**Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03** / Nilma Lino Gomes (org.). 1. ed. -- Brasíli : MEC ; Unesco, 2012.

_____ Kawahala, E. Luciano Góes (2017). **Abdias do Nascimento, um Exu.**

PETIT, Sandra, & SILVA, Geranilde. Pret@gogia: **referencial teórico-metodológico para o ensino da História e Cultura Africana e dos Afrodescendentes**. In: NUNES, Cícera, CUNHA Jr Henrique, SILVA, Joselina (orgs.) Artefatos da Cultura Negra. Fortaleza: UFC, 2011.

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: 30/07/2017.

VIII Artefatos da Cultura Negra
25 a 30 de setembro de 2017
ISSN 2448 – 0495
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo

Universidade Regional do Cariri
Universidade Federal do Cariri
Universidade Federal do Ceará
Instituto Federal do Ceará - IFCE

IMPLEMENTAÇÃO DE AÇÕES AFIRMATIVAS: PERFIL SOCIAL DOS INSCRITOS NO VESTIBULAR DA URCA ANO DE 2017

Jardel Pereira da Silva [163]

Thaís Lucena Grangeiro [164]

Ivaneide Severo Goiana [165]

RESUMO

O presente trabalho subsidia um estudo acerca da caracterização da demanda social dos candidatos ao vestibular da Universidade Regional do Cariri - URCA, classificados por etnia: amarelos, brancos, negros, pardos, indígenas, pessoas com deficiência, além de estratificá-los conforme ensino médio: público ou privado, para ingresso nos semestres 2017.1 e 2017.2. A instituição é tradicional na região do Cariri Cearense por ter sido pioneira na educação superior pública, reconhecida por promover a formação de professores nas licenciaturas, além de ofertar os cursos de bacharelado. Pretendeu-se conhecer o perfil dos candidatos e ingressantes nas carreiras universitárias almejadas, a partir da análise do número de aspirantes às vagas, baseando-se nos dados divulgados pela Comissão Executiva de Vestibular - CEV. Justifica-se este trabalho pela importância de conhecer o perfil dos candidatos que demandam esta Universidade e

[163] Mestrando em Desenvolvimento Regional Sustentável, PRODER/UFCA. e-mail:jardel.pereira@ufca.ufca.edu.br.
[164] Mestranda em Desenvolvimento Regional Sustentável, PRODER/UFCA. advogadathaislucena@outlook.com, Bolsista CAPES.
[165] Professora do Estado de Pernambuco, Mestre em História da Educação, FACED/UFC, ivaneidesevero@bol.com.br

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

visam permanecer na região, explorar e relacionar os cursos mais procurados com o perfil dos ingressantes. Como método de pesquisa, se detém a ser um estudo exploratório-descritivo, tendo por base a coleta de dados realizada pela CEV, além de análises documentais e bibliográficas. Como resultado compreendeu-se que as maiores demandas de alunos inscritos no vestibular, são para os cursos de bacharelado, todavia é de conhecimento que é limitado acesso dos estudantes oriundos de escola públicas e de etnias negras e indígenas, porém nas licenciaturas há uma ruptura e por conseguinte um razoável número de ingressantes negros e de escola pública.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO SUPERIOR. ETNIA. RAÇA. INCLUSÃO.

INTRODUÇÃO

PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÕES DAS AÇÕES AFIRMATIVAS NA URCA

O presente trabalho subsidia um estudo acerca da caracterização da demanda social dos candidatos ao vestibular da Universidade Regional do Cariri - URCA, classificados por etnia: amarelos, brancos, negros, pardos, indígenas, pessoas com deficiência, além de estratificá-los conforme ensino médio: público ou privado, para ingresso nos semestres 2017.1 e 2017.2.

O estudo em questão surgiu a partir das discussões levantadas nos espaços acadêmicas, em salas de aulas e nos debates travados na Universidade sobre a importância da implantação das políticas de cotas na Universidade Regional do Cariri –URCA. Para iniciarmos essa discussão achamos de suma importância conhecer o perfil dos alunos que procuram fazer parte do quadro discente dessa universidade.

Para tanto buscamos conhecer o perfil dos candidatos e ingressantes nas carreiras universitárias almejadas, a partir da análise do número de aspirantes às vagas, baseando-se nos dados divulgados pela Comissão Executiva de Vestibular - CEV.

Como método de pesquisa, o trabalho se detém a ser um estudo exploratório-descritivo, por descrever os fenômenos por meio dos significados através de resultados transcritos, tendo por base a coleta de dados realizada pela CEV, além de análises documentais e bibliográficas. Utilizou-se de fontes secundárias tais como:

documentação ou documentos públicos, que podem ser consultadas, tais documentos são: livros, revistas, jornais, documentos monográficos, sites e artigos, enfim bases científicas com reconhecimento por parte da comunidade científica. (GIL, 2007).

A Universidade Regional do Cariri-URCA é uma instituição tradicional na região do Cariri Cearense por ter sido pioneira na educação superior pública, reconhecida por promover a formação de professores nas licenciaturas, além de ofertar os cursos de bacharelado, atendendo a região do Cariri e os estados circunvizinhos.

O ingresso dos estudantes na universidade, se dá, por intermédio do processo seletivo tradicional o vestibular, que cobra ‘’decoração’’ de conteúdos e formulas, modelo que não mede a habilidades e competências dos estudantes, quando maior pontuação os alunos mais bem ranqueados ingressam nos cursos, promovendo destas forma distorções elencadas na seção anterior, no qual os cursos de maior demanda de inscritos como direito e enfermagem são ocupados por estudantes da rede privada, enquanto as licenciaturas são preenchidas em sua maioria por alunos de escolas públicas, uma vez que o modelo de educação pública é focado no Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), o qual exige compreensão de leitura e habilidades de entendimento dos fenômenos, sendo necessária uma formação crítica e positivista.

No que diz respeito a inclusão da população de direito na academia, podemos situar inicialmente que em Janeiro de 2017, mais precisamente em 17 de daquele mês a sanção da lei, que foi publicada em Diário Oficial do Estado em 18/01/2017, o Governo do Estado do Ceará publicou a lei de cotas nas universidades públicas estaduais, sob o número de Lei nº 16.197, que fez as instituições públicas no âmbito e manutenção do estado a adotarem a reserva de 50% de suas vagas para os alunos egressos do ensino público.

A Lei garante por um período de dez anos a reserva de vagas para os estudantes do sistema público, para universidades estaduais públicas, que são com a sanção, as universidades estaduais tais como: Universidade Estadual do Ceará (UECE), Estadual Vale do Acaraú (UVA) e Regional do Cariri (URCA), além destas as unidades da Faculdade de Tecnologia -CENTEC a implementarem. A lei no seu Art. 2º, parágrafo 3º, refere-se a reserva de vagas para os estudantes que se autodeclarem pardos,

indígenas e pretos, em proporção ao último levantamento feito pelo censo demográfico pelo IBGE.

A Lei assegura ainda que a IES deverão implementar o sistema de cotas a partir do Processo Seletivo de ingresso no semestre 2018.1 fazendo as necessárias adequações que visem atender as pessoas com deficiência até meados de 2019, no Processo Seletivo 2019.1, conforme é estabelecido o Art. 8º.

A Legislação estabelece que os que devem usufruir destas conquistas são os alunos advindos do sistema público de ensino, e destes por perfil socioeconômico, que seja de baixa renda, além do pertencimento e identificação étnico-racial. No ano de 2017, para a comunidade acadêmica da Universidade Regional do Cariri deliberar sob tal lei e apreciá-la para implementação fora realizada um seminário de ações afirmativas em 07[166] de fevereiro de 2017 e uma audiência pública em 14[167] de do mesmo mês.

Participaram do primeiro seminário realizado na universidade para discutir a implementação da política de cotas, os movimentos sociais da região e representantes dos alunos das classes assistidas pela Lei, no qual foi feito um panorama da atual demanda da IES, bem como os anseios da comunidade e dos movimentos sociais que almejam por políticas educacionais de fato inclusiva. A realização do seminário tinha como objetivo discutir e elaborar um documento junto à comunidade sobre a implementação das políticas de cotas e encaminhar como proposta para audiência pública.

Na audiência pública foram apresentadas as demandas da sociedade e dos movimentos sociais, com propostas de políticas inclusivas para todos os grupos étnicos e sociais, além de políticas de permanência destes estudantes, porém o grupo de trabalho da IES ofereceu uma outra proposta, ambas são pauta de discussão no CONSUNI - Conselho Universitário, que é um órgão de instância superior da IES, que normatiza, delibera e é consultivo as demandas da comunidade acadêmica, no que diz respeito a gestão.

---

166 Informação retirada do endereço eletrônico:http://www.urca.br/novo/portal/docs/pdf/noticias/2017/EditalConvocacaoAudienciaPublica.PDF

167 Informação retirada do endereço eletrônico:http://www.urca.br/novo/portal/docs/pdf/noticias/2017/PropostaPoliticasAfirmativasURCA2017.pdf

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

HISTÓRICO DE INSCRITOS NO PROCESSO SELETIVO 2017.1 E 2017.2 E DEMANDAS DE INSCRITOS NA URCA

A Universidade Regional do Cariri é uma universidade pública estadual, que foi criada através da Lei Estadual n° 11.191/86 e autorizada pelo decreto presidencial n° 94.016, possuindo instalação oficial em 07 de março de 1987, tendo vínculo com a Secretaria de Ciência e Tecnologia. O Decreto nº 18.136, de 16 de setembro de 1986, que aprova o estatuto da Universidade afirma que esta instituição possui a seguinte finalidade:

> Art. 4º - A Universidade tem como finalidades principais as seguintes: I - Ministrar o ensino superior, abrangendo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, das letras e das artes e a formação de profissionais de nível universitário; II - Estender às comunidades da região do Cariri, sob a forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados da pesquisa que lhe são inerentes; III – Realizar e patrocinar atividades reclamadas pela política de desenvolvimento do Estado do Ceará e atender às exigências desta, no campo da cultura humanística e da tecnologia; IV – Contribuir para o progresso humano em geral, na elaboração, ampliação e transmissão de conhecimentos. p.02

Ainda de acordo com o Decreto n° 18.136, em seu artigo 5° é disposto os seguintes princípios da universidade:

> Art. 5º - A Universidade, na sua organização, obedece a estes princípios:
> I - Unidade de patrimônio e administração; Estrutura orgânica, com base em Departamentos reunidos em Centros;
> II - Estrutura orgânica, com base em Departamentos reunidos em Centros;
> III - Unidade das funções de ensino, pesquisa e extensão, vedada a duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes;
> IV - Racionalidade de organização, com plena utilização dos recursos materiais e humanos;
> V - Universalidade de campo, pelo cultivo das áreas fundamentais dos conhecimentos humanos, estudados em si mesmo ou em razão de ulteriores aplicações e de uma ou mais áreas técnico-profissionais;
> VI - Flexibilidade de métodos e critérios, com vistas às diferenças individuais dos alunos, às peculiaridades regionais e às possibilidades de combinação dos conhecimentos, para novos cursos e programas de pesquisa (p 6-7)

A Universidade nesse contexto possui 03 (três) campi, sendo 3 no município do Crato (Campus Pimenta, Campus São Miguel e Campus São Francisco); dois no município de Juazeiro do Norte (Campus de Crajubar e Campus de Pirajá). Além disso, ainda possui três unidades descentralizadas nos seguintes municípios: Iguatu, Campos Sales e Missão Velha. [168]

Os cursos ofertados funcionam de acordo com os centros:

> Art. 17 – A Universidade Regional do Cariri funcionará com os seguintes Centros, na sua fase inicial: I - Centro de Estudos Sociais Aplicados; II - Centro de humanidades; III – Centro de Ciências da Saúde; IV – Centro de Ciências e Tecnologia. (Decreto n° 18.136 de 16 de setembro de 1986)

Os cursos ofertados por esta Instituição de Ensino Superior são os seguintes:

> Crato: Ciências Sociais, Ciências Biológicas – Bacharelado, Ciências Econômicas, Direito, Educação Física, Enfermagem, Geografia, História, Letras, Pedagogia;
> Iguatu: Ciências Econômicas, Direito, Educação Física, Enfermagem;
>
> Juazeiro do Norte: Artes Visuais, Engenharia de Produção Mecânica, Física, Matemática, Tecnólogo da Construção Civil: Estradas, Tecnologia em Construção Civil: Edifícios e Teatro;
>
> Campos Sales: Ciências Biológicas – Licenciatura Plena, Letras, Matemática;
>
> Missão Velha: Ciências Biológicas e Letras.[169]

Neste contexto, por ter essa abrangência de cursos ofertados e das várias cidades contempladas por esta universidade, considerando os dados secundários disponibilizados pela Comissão Executiva do Vestibular (CEV), órgão que gerencia o ingresso de candidatos na Universidade Regional do Cariri, tem-se os dados dos candidatos que prestaram o processo seletivo no ano de 2017, mais precisamente 2017.01 e 2017.02. Esse relatório nos oferece os seguintes dados:

CIDADE	ANO 2017 (2017.02) NUMERO DE CANDIDATOS	ANO 2017 (2017.02) NUMERO DE CANDIDATOS

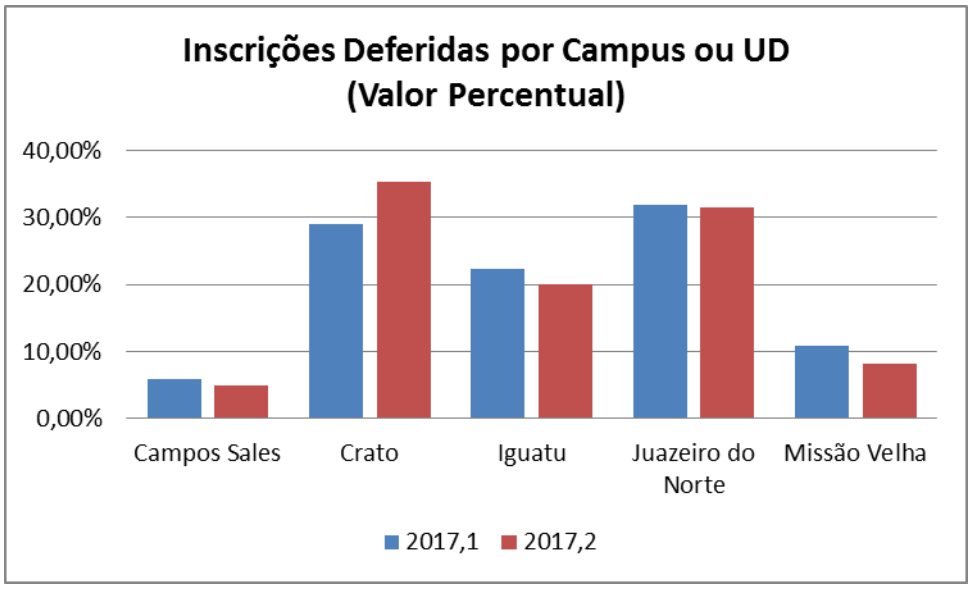
[168] Informação retiradas no endereço eletrônico: http://vestibulares2016.com.br/vestibular-urca-2016/

[169] Informações retiradas no endereço eletrônico: http://vestibulares2016.com.br/vestibular-urca-2016/

Campos Sales	591	288
Crato	2904	2057
Iguatu	2238	1163
Juazeiro do Norte	3186	1835
Missão Velha	1089	482
Total	10.008	5.825

(fonte: Comissão de Vestibular-CEV 2017)

Os valores de inscritos no vestibular em percentual estão dispostos no gráfico a seguir:



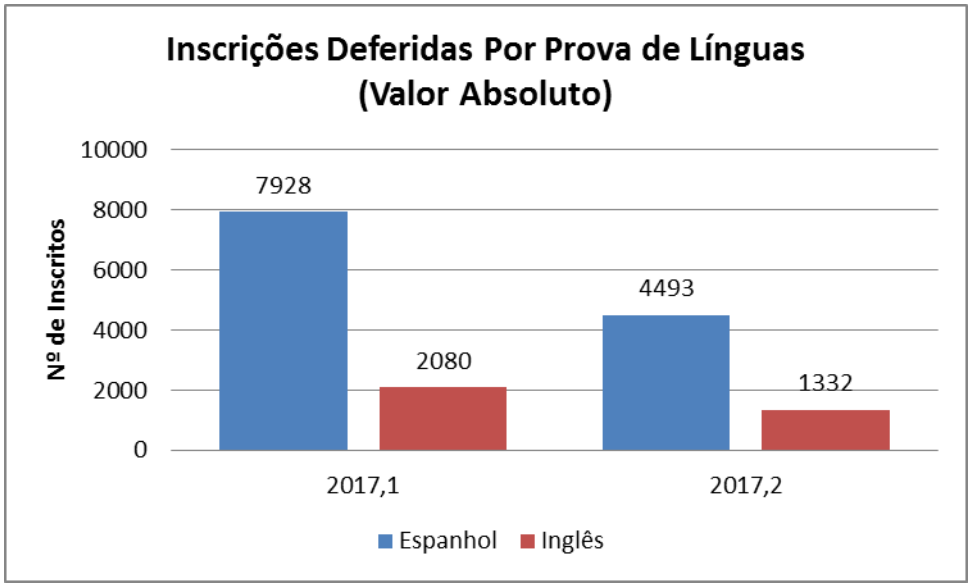
(fonte: Comissão de Vestibular-CEV 2017)

Percebe-se que o município que possuíam maior procura no vestibular no ano de 2017 foi a cidade de Juazeiro do Norte que obteve 31,83% na primeira entrada 2017.01 e 31,50% na segunda entrada processo seletivo 2017.02 de procura dos candidatos. Os cursos ofertados pela cidade de Juazeiro do Norte são: Artes Visuais, Engenharia de Produção Mecânica, Física, Matemática, Tecnólogo da Construção Civil: Estradas, Tecnologia em Construção Civil: Edifícios e Teatro. A cidade do Crato obteve uma média de 29,02% em 2017.01 e 35,31% em 2017.02. Os cursos do Iguatu obtiveram

VIII Artefatos da Cultura Negra
25 a 30 de setembro de 2017
ISSN 2448 – 0495
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo
Universidade Regional do Cariri
Universidade Federal do Cariri
Universidade Federal do Ceará
Instituto Federal do Ceará - IFCE

22,36% em 2017.01 e 19,97 em 2017.02. Já os cursos de Missão Velha e Campos Sales obtiveram no total 16,79% em, 2017.01 e 13,76 em 2017.02.

No quesito de língua estrangeira, em 2017.01 e 2017.02 a maior procura dos candidatos estão é referente ao espanhol, totalizando 79,22% em 2017.01 e 77.13% em 2017.02. Já o inglês foi procurado em 2017.01 por 20,78% e em 2017.02 por 22,87% de candidatos. A tabela a seguir mostra o valor absoluto dos candidatos e a língua estrangeira procurada por eles.



(fonte: Comissão de Vestibular-CEV 2017)

No que se refere as escolas, os alunos que mais procuram se candidatar ao processo seletivo advém 92,11% de escola pública em 2017.01 e em 2017.02 são 87,73%, enquanto os de escola particular são 7,89% em 2017.01 e 12,2% em 2017.02.

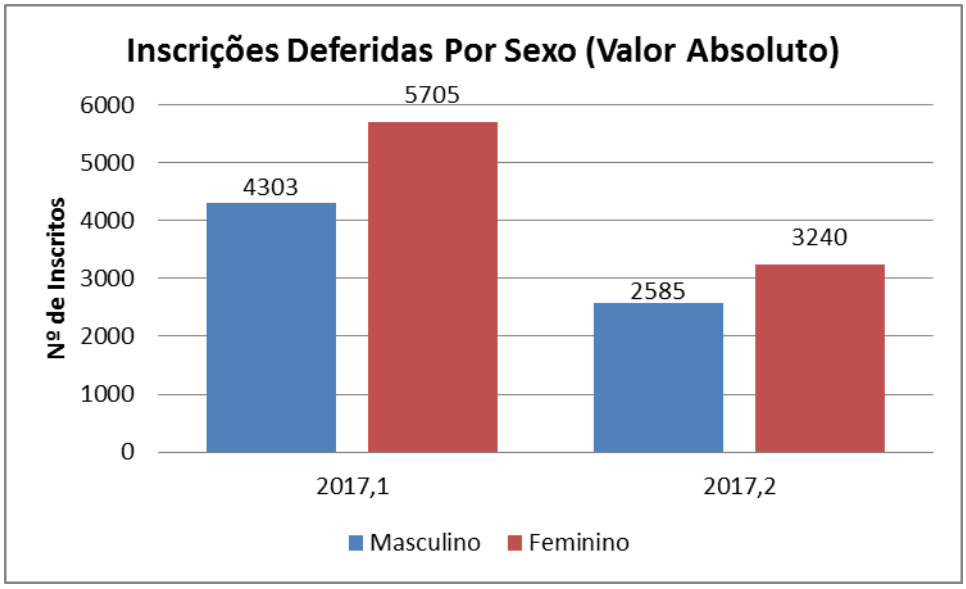
AUTODECLARAÇÃO	TOTAL DE CANDIDATOS ANO/SEMESTRE	TOTAL DE CANDIDATOS PERCENTUAL	TOTAL DE CANDIDATOS ANO/SEMESTRE	TOTAL DE CANDIDATOS PERCENTUAL
Demanda por Etnia	2017,1	%	2017,2	%
Amarela	697	6,96%	396	6,80%
Branca	2136	21,34%	1487	25,53%
Indígena	49	0,49%	25	0,43%
Negra	982	9,81%	603	10,35%

VIII Artefatos da Cultura Negra
25 a 30 de setembro de 2017
ISSN 2448 – 0495
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo

Universidade Regional do Cariri
Universidade Federal do Cariri
Universidade Federal do Ceará
Instituto Federal do Ceará - IFCE

Parda	6144	61,39%	3314	56,89%
Total	10.008	100,00%	5.825	100,00%
(fonte: Comissão de Vestibular-CEV 2017)				

Percebe-se que a Universidade ainda é um espaço "elitizado" onde a população negra ainda não tem acesso ao processo seletivo, tendo um percentual menor de 9,81% dos candidatos em 2017.01 e 10,35% dos candidatos em 2017.02. A população indígena também possui menos de 1%, sendo apenas 49 candidatos em 2017.01 e 25 candidatos em 2017.02. Enquanto isso, os brancos, amarelos e pardos equivalem a 89,69% em 2017.01 e 89,22% em 2017.02.



(fonte: Comissão de Vestibular-CEV 2017)

No que se refere a gênero a tabela a seguir demonstra o seguinte:

Sexo	2017,1	2017,2
Masculino	4303	2585
Feminino	5705	3240
Total	10.008	5.825

(fonte: Comissão de Vestibular-CEV 2017)

No que diz respeito ao ingresso da mulher negra na Universidade Regional do Cariri, de um total de 5.705, apenas 513 mulheres (8,25%) se autodeclarava negra em 2017.1, enquanto 327 mulheres se autodeclarava negras 2017.2 (9,17%).

CONSIDERAÇÕES

Através desta pesquisa, analisamos as discussões sobre a implementação das ações afirmativas na Universidade Regional do Cariri, por intermédio da Lei nº 16.197. Chegando desta forma ao objetivo deste trabalho que é conhecer a demanda de candidatos desta instituição no ano de 2017, que antecede a implementação desta política.

Considerando todo o aspecto de implementação que este sistema poderá gerar no sistema de educação superior pública do estado do Ceará, para promoção de um ensino público, gratuito e de qualidade, visando equiparar as desigualdades sociais existentes e promover a isonomia aos sujeitos de direitos.

Desta forma, a implementação desta ação na URCA, para garantir um futuro melhor para esta e para as próximas gerações, pois esta proposta contribuirá para o fomento de novas políticas e ações para inserir as pessoas de direito na academia, visando extinguir toda forma de preconceito, discriminação e diferenças existentes neste meio, para promoção da igualdade de todos.

Até a conclusão deste trabalho a Universidade Regional do Cariri-URCA ainda se encontrava no processo de discussão para implementação da política de cotas, porém já conseguimos identificar os dados sociais e étnicos dos futuros estudantes, que almejam inserir-se no espaço acadêmico, e encontram-se barrados por um sistema que exclui, e nega-lhes o direito do acesso à educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

CEARÁ, Decreto n° 18.136, de 16 de Setembro de 1986.

CEARÁ. Lei n° 11.191/86, de 09 de Junho de 1986.

CEARÁ. Lei complementar Nº 154 de 20 de outubro de 2015

CEARÁ. Lei nº 16.197/17, de 18 de janeiro de 2017.

CEARÁ. Lei Estadual n° 11.191/ 86, de 16 de Junho de 1986.

CEV-Comissão Executiva de Vestibular- URCA 2018. 28 de Agosto de 2017. Disponível no endereço eletrônico:http://cev.urca.br/cev/vestibular/ . Acessado em: 30 de Agosto de 2017.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar Projetos de Pesquisa. 5. ed.São Paulo: Atlas, 2007.

IBGE. Censo Demográfico 2000 – Características Gerais da População. Resultados da Amostra. IBGE, 2003. Disponível em http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/ populacao/cnso2000/default_populacao.shtm. Acesso em 29 de agosto de 2017.

MEC/INEP, ENADE 2016 (MEC/INEP, Brasília, 2016). Disponível em http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_enade/Sinopse_Enade_2016.xlsx. Acesso em 29 de agosto de 2017.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

UMA ANÁLISE DAS CONDIÇÕES DE ESTUDO DOS ALUNOS NEGROS NO CAMPUS SALGUEIRO DO IF SERTAO-PE

Maria Alice de Freitas Marques [170]

RESUMO

Com a expansão dos Institutos Federais, ocorreram as instalações de seus campi em regiões rurais e sertanejas, onde o público atendido passou a ser mais diverso, bastante distintos das capitais. Esta análise abrange um campus em Salgueiro, sertão pernambucano, onde no ano de 2015 de 1121 alunos matriculados, 312 se declararam negros, 27,8% do público atendido, todos residentes das cidades de Salgueiro e região, zona rural. Em uma análise socioeconômica 100% desse quantitativo negro afirmaram que a sua renda familiar é de até 0,5 salários mínimos, ou seja, em que condições esses jovens se encontram para se capacitarem, o ensino dos Institutos conta com uma formação técnica e de nível superior, no qual os níveis de evasão encontram-se preocupantes, no Salgueiro, até o ano de 2015 foi de 45%. Todos esses dados trazem a questão de como o público negro está conseguindo se manter nessas Instituições e a verificação da necessidade de políticas de ensino que visualizem esse cenário, pois o ingresso através das cotas não atende as condições para manter esse aluno até a conclusão do curso e as assistências estudantis de forma financeira também não conseguem atender todas as demandas de condições necessárias para sua formação. Foi realizada uma pesquisa visual, onde alunos de cursos técnicos foram convidados a mostrarem fotos dos seus ambientes de estudo. Os resultados demonstraram que alguns dos alunos negros não têm ambiente de estudo adequado, estudam em mesas de bar, onde funciona o estabelecimento em suas casas, mesas de jantar, não têm computador e alguns nem a mesa e cadeira adequadas, sem livros e sem privacidade. Observações opostas de alguns alunos brancos, que tem computadores, livros, mesas e ambientes com privacidade. Como a Instituição visualiza essas situações e assim como poderá atuar na formação desses jovens? Sendo o docente, o elo que deve estar a par dessas realidades e estas serem debatidas e discutidas para o processo de ensino aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO, NEGROS, CONDIÇÕES DE ESTUDO, FORMAÇÃO, RURAL.

[170] Professor do Ensino Básico Técnico e Tecnológico, Especialista, IF Sertão-PE, alice.freitas@ifsertao-pe.edu, Crato, Ceará, Brasil.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

INTRODUÇÃO

O atual contexto da educação Brasileira no que concerne a formação profissional apresenta em sua configuração uma crescente instalação de Instituições Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, onde cidades interioranas que não contavam com essa realidade hoje já têm em suas regiões de abrangência campi instalados e com oferta de cursos a nível médio, técnico e superior.

"Entre 2003 e 2016, o Ministério da Educação concretizou a construção de mais de 500 novas unidades referentes ao plano de expansão da educação profissional, totalizando 644 campi em funcionamento." (BRASIL, 2016).

Essa recente realidade da oferta de educação profissional distante das grandes capitais teve como objetivo atender a demandas em uma dimensão social e geográfica antes sem oportunidades de uma formação de qualidade pública a nível Federal.

Segundo o Ministério da Educação (2016) a expansão da Rede Federal de Educação Profissional busca dentro de suas dimensões atingir alguns objetivos, entre eles: "Universalização de atendimento aos Territórios da Cidadania, Atendimento aos municípios populosos e com baixa receita per capita, Municípios em microrregiões não atendidas por escolas federais, Interiorização da oferta pública de Educação Profissional e Ensino Superior."

Em uma análise realizada em um campus instalado na cidade de Salgueiro, do Instituto Federal do Sertão Pernambucano IF Sertão-PE, foi levantado o quantitativo de alunos matriculados no ano de 2015, ao realizarem suas matrículas na Instituição, os alunos respondem a um questionário socioeconômico indicando renda familiar, escolaridade dos pais, raça, cor, religiosidade, endereço, entre outros questionamentos, todas essas respostas auxiliam na identificação de fatores sociais que podem influenciar um dos problemas que permeiam alguns Institutos de cidades do interior, a evasão.

Dentro desse contexto e baseando-se em dados estatísticos de evasão no ano de 2015, essa pesquisa buscou realizar uma verificação mais detalhada das condições sociais que podem estar ligadas a tais dados, sendo realizada uma análise visual em nível de condições de estudo dos alunos em suas residências, ou seja, em seu meio social, e como isso poderia estar influenciando no aprendizado escolar, além da

necessidade de percepção da Instituição a esses fatores, visando à articulação de medidas que trabalhem a permanência desse aluno na Instituição. Os dados visuais constaram de fotografias retiradas pelos próprios alunos dos seus respectivos ambientes de estudo e tinha como objetivo ilustrar a realidade de cada um, nessa observação alunos negros além das condições socioeconômicas desfavoráveis, expostas nos questionários de ingresso ao campus, expuseram condições de estudo visualmente inferiores a alunos brancos. Diante dessa análise de condições como pode a Instituição e o docente atuar junto ao aluno negro de forma que tais variáveis não sejam decisivas em dados de evasão?

CONDIÇÕES SOCIOECONÔMICAS

O campus Salgueiro do IF Sertão-PE ao realizar suas matrículas de alunos ingressantes nos cursos oferecidos para a comunidade propõe o preenchimento de um questionário socioeconômico no sentido de conhecer características sociais do público que está atendendo, dessa forma poder dentro de suas perspectivas atender as demandas sociais envolvidas no processo de educação. O campus conta com profissionais como assistente social, psicólogo, profissionais da saúde e pedagogos, todos formam uma equipe para tentar minimizar entraves em relação aos alunos sejam elas dificuldades pedagógicas ou de cunho social.

Segundo dados da própria Instituição, no ano de 2015 foram realizadas 1121 matrículas, esse quantitativo atende a um público que não se concentra somente na cidade de Salgueiro, mas como também de cidades circunvizinhas dentro da microrregião do sertão de Pernambuco, entre elas as cidades de Parnamirim, Verdejante, Cabrobó e Belmonte e suas respectivas zonas rurais; e também recebe alunos do Ceará, das cidades de divisa de Estado, como Penaforte e Jati, e suas zonas rurais.

De acordo o Sistema de Apoio a Gestão Escolar (SAGE) do campus que agrega os dados referentes aos questionários socioeconômicos, desses 1121 alunos matriculados em 2015, 312 se declararam negros, ou seja, 27,8% do público atendido. Nesse mesmo ano 100% desse público afirmou que detém uma renda familiar de até 0,5

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

salários mínimos, o que expõe características sociais que devem consideradas dentro do processo de ensino e aprendizagem da Instituição.

O campus Salgueiro conta em seu processo seletivo para os cursos técnicos e superiores com a política de cotas para negros e alunos de baixa renda, garantindo assim em sua margem de vagas oferecidas um quantitativo que terá a oportunidade de ingressar em uma Instituição Federal de Ensino. No entanto, é questionável se somente garantir o acesso com o uso de uma política governamental para as ditas minorias sociais, manterá esse público na escola e garantirá sua formação concluída com prospecção ao mercado de trabalho.

Na Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências, o IF Sertão-PE atende quando no Art. 5º é citado que:

> Art. 5º Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE.

O Art. 4º mencionado estabelece um percentual de 50% das vagas a ser preenchida por alunos que cursaram o ensino fundamental integralmente em escolas públicas, garantindo um quantitativo de vagas para o ingresso na Instituição para os públicos assim discriminados também no Art. 5º. No entanto a preocupação observada diante da possibilidade de acesso é: Qual o nível de permanência desses alunos na Instituição, no caso em discussão, os negros? Se através de dados de evasão é possível observar que somente garantir o acesso não fornece bases sólidas para a conclusão de um curso que dura na faixa de quatro anos.

A Instituição mantém políticas de atenção à permanência desses alunos na escola, de forma que trabalha com a disponibilização de bolsas financeiras na forma de auxílios, sejam eles de transporte, moradia ou alimentação. No entanto, é fato que nem todos são contemplados com essas ações assistenciais devido as condições financeiras

do próprio Instituto, restando uma margem de alunos que apresentam dificuldades para se manter na escola, expressando baixo rendimento escolar, possivelmente devido a condições sociais e de estudo desfavoráveis.

Partindo do fato que somente a disponibilização de auxílios não se apresenta como suficiente para inibir as desistências dos alunos negros e de baixa renda dos cursos aos quais ingressaram, uma avaliação mais detalhada das condições de estudo em que estes se encontram poderá fornecer parâmetros para os profissionais de setores psicossociais, pedagógicos e docentes possam atuar de forma a tentar minimizar essa evasão escolar.

DADOS DE EVASÃO

Os dados da evasão demonstram o percentual de alunos que não finalizaram o curso ao qual ingressaram por diversos motivos. No ano de 2015 diante das 1121 matrículas realizadas 45% evadiram durante o ano, na faixa de uns 504 alunos, um quantitativo preocupante devido à oferta de cursos que possam melhorar os perfis educacionais da região e formação para o mercado de trabalho, agregando perspectivas positivas de melhores condições sociais.

Não foi possível verificar dentro desse quantitativo de alunos evadidos, a quantidade de alunos brancos, ou negros, nem os motivos que os levaram a desistência do curso, entre esses motivos é possível considerar o baixo nível de base escolar em disciplinas como matemática e português, o que também exprime as dificuldades de formação básica possivelmente em escolas públicas; condições de baixa renda para se manterem com transporte e alimentação; e condições de estudo desfavoráveis.

Foi realizada assim uma pesquisa visual das condições de estudo dos alunos em uma turma em específico de um curso técnico, eles puderam expor o ambiente ao qual eles passam maior parte do tempo estudando em suas residências. Baseando-se nesses dados visuais foi possível visualizar parâmetros de relação com essas condições de estudo e os alunos negros, devido às situações favoráveis ou não desses ambientes em detrimento aos alunos que se declaram como brancos na Instituição. Como isso pode

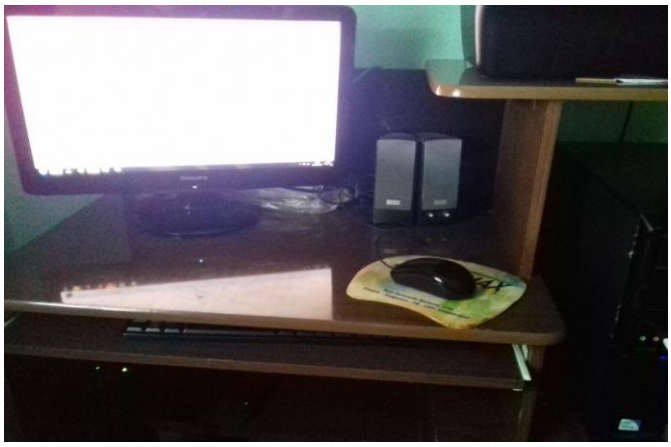
influenciar no processo de ensino aprendizagem e nos níveis de evasão são questionamentos que podem ser trabalhados a partir desses dados.

AMBIENTES DE ESTUDO

Foi requisitado aos alunos que enviassem as fotografias dos seus ambientes de estudo em suas residências, ou seja, onde eles costumam realizar as atividades escolares, leem, resolvem exercícios, se tem acesso a alguma tecnologia ou rede de internet, livros, mesas e cadeiras apropriadas, bem como o ambiente de forma geral no que diz respeito à privacidade e tempo.

Em uma amostragem de uma turma do ensino técnico subsequente as fotos recebidas foram analisadas de acordo com os parâmetros expostos para um ambiente de estudo e foi possível delinear um comparativo entre os alunos negros e os demais de uma forma ilustrativa. Na 1ª fotografia abaixo temos um ambiente de estudo de um aluno X:

Figura 1 – Ambiente de Estudo Aluno X



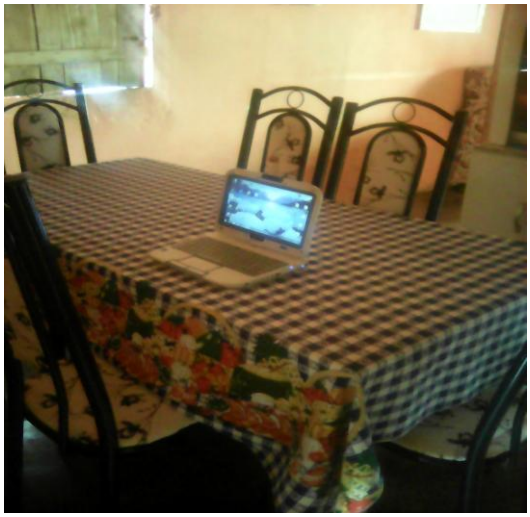
Fonte: Autor (2017)

Na figura 1 observa-se a fotografia de um ambiente de estudo considerado normal atualmente, com o foco no uso de um computador conectado a internet com possibilidades de pesquisa, estudos dirigidos e compartilhamento de conhecimento. Uma mesa apropriada e segundo o aluno X o espaço desse ambiente é em seu próprio quarto, onde consta de privacidade para estudos e concentração.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

Na 2ª fotografia a seguir temos um ambiente de estudo do aluno Y, considerado não convencional, no entanto, foi um dos mais encontrados durante a pesquisa com os dados visuais onde a mesa de jantar da residência é o único espaço de estudo do aluno.

Figura 2 – Ambiente de Estudo Aluno Y



Fonte: Autor (2017)

É possível observar na figura 2 que o ambiente de estudo localizado na sala de jantar da residência não fornece a privacidade necessária para concentração, apropriação do próprio espaço enquanto estudante e está passível as variações de uso do ambiente durante a rotina da casa, como refeições ou demais tarefas. Apesar de se observar a presença de um notebook, o aluno Y relatou que este foi adquirido através de um programa de educação do estado e não há lugar convencionado para seu uso na casa. O mesmo aluno Y enviou outra fotografia e enfatizou uma situação distinta em sua residência, possível de observar na figura 3 a seguir:

Figura 3 – Ambiente de Estudo Aluno Y

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

Fonte: Autor (2017)

O aluno Y relatou que em sua residência funciona um estabelecimento comercial na forma de um bar, dificultando ainda mais o tempo e espaço propicio para estudo, como é possível observar na figura 3 os acessórios de uso do bar estão em contato direto com a sala de jantar que é o local utilizado pelo aluno. Além desses fatores, é visível nesse caso que não há a opção de uma mesa e cadeira com altura e conforto apropriado, para adequação ao tempo na realização dos estudos e na possível consequente fadiga muscular.

No último caso exposto neste artigo será analisada a 3ª fotografia pertencente a um aluno Z, onde na figura 4 a seguir é possível observar uma distinção das anteriores:

Figura 3 – Ambiente de Estudo Aluno Z

Fonte: Autor (2017)

Na figura 4 o ambiente de estudo do aluno Z é exposto com uma mesa e uma cadeira que apesar de não serem consideradas apropriadas para um estudante, é o único recurso que o aluno pode contar. Em um espaço onde foi descrito pelo aluno como uma zona de passagem da residência, é possível observar nesse caso assim como no da figura 3 que estes alunos não possuem um local em suas residências onde possam estudar com privacidade e manter seus próprios materiais de estudo em um lugar definido para tal, como livros, cadernos entre outros. Nesse caso do aluno Z, o mesmo relata não ter essas condições para manter uma regularidade do estudo devido a tempo, espaço e condições financeiras para aquisição de materiais que o auxiliem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após análise das fotografias enviadas pelos alunos dos seus respectivos ambientes de estudo foi possível observar as diferenças que compõem esses espaços de cada um e discutir como isso influencia nos rendimentos escolares. Ao se levar em consideração os três casos expostos; os alunos X, Y e Z, o aluno X se declarou de cor branca e os alunos Y e Z se declararam como negros; é possível visualmente observar as distinções de espaço de um em detrimento dos outros.

O aluno X conta com estrutura privada em seu quarto, de um computador pessoal, mesa adequada para estudo e ambiente dirigido para aquisição de materiais escolares. O aluno Y possui um equipamento adquirido através de doação governamental e não tem ambiente de estudo próprio, somente uma mesa na sala de jantar que serve de utilização provisória caso não esteja sendo necessária para as demais rotinas da casa, assim como para o estabelecimento comercial existente nesse caso. Já o aluno Z não tem qualquer material a sua disposição para estudo em um ambiente próprio, sendo enfatizado pelo mesmo como espaço de passagem e com mesa e cadeira improvisadas para o uso em momentos os quais é possível estudar, sem contar com privacidade.

Diante do exposto obtém-se conclusão tal que, apesar do acesso garantido dos alunos negros e de baixa renda ao Instituto com a política de cotas, muitos não tem

condições de se adequarem ao ritmo de estudos que é necessário para sua formação, apesar da Instituição tentar por vias financeiras e sociais auxiliar nesse processo, as condições as quais esses alunos estão expostos são mais profundas em relação a tempo, espaço e condições financeiras, não sendo somente a necessidade de auxílios alimentação ou transporte. É fato que, para ser possível um rendimento escolar satisfatório e a diminuição dos dados de evasão, os alunos precisariam ter a sua disposição um ambiente saudável de estudo, com privacidade, iluminação correta, cadeira e mesa confortáveis, local próprio para adquirir seus próprios materiais de estudo e livros, todos esses fatores promovem um ambiente de estudo seguro e incentivador para os desafios da formação técnica.

Para tal se faz necessário que a Instituição esteja ciente dessas situações de dificuldade que em grande parte os alunos negros estão vivenciando, para que seja possível objetivar ações não só no sentido de garantir o acesso aos cursos, mas metodologias que os acompanhem na Instituição, que atendam as suas demandas individuais das condições de estudo. Os profissionais dos setores psicossocial, pedagógico e docentes devem trabalhar diante desses cenários, os dados de evasão não exprimem os reais motivos das desistências, mas diante dessa amostragem de uma turma em específico com essas características em relação aos alunos negros poderá ser possível traçar uma estratégia que abranja os alunos como um todo do Instituto e possa ser realizada uma intervenção eficiente nesse sentido, baseando-se em um olhar mais a fundo do que foi realizado em um pequeno grupo e que poderá refletir a realidade dos demais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Casa Civil. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Expansão da Educação Superior e Profissional e Tecnológica. Mais formação e oportunidades para os brasileiros.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao/images/APRESENTACAO_EXPANSAO_EDUCACAO_SUPERIOR14.pdf> Acesso em: 26 de julho de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação **Expansão da Rede Federal.** Disponível em:<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal> Acesso em: 26 de julho de 2017.

VIII Artefatos da Cultura Negra
25 a 30 de setembro de 2017
ISSN 2448 – 0495
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo

Universidade Regional do Cariri
Universidade Federal do Cariri
Universidade Federal do Ceará
Instituto Federal do Ceará - IFCE

UMA PERSPECTIVA AFROCENTRADA NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO DA UFCG

João Marcos de Souza Rodrigues [171]

Risomar Alves dos Santos [172]

RESUMO

As instituições universitárias brasileiras foram construídas historicamente como espaços privilegiados para uma pequena parcela da população abastada e branca. Essas instituições durante o final do século XIX e início do século XX eram responsáveis por germinar e propagar, através de seus estudiosos, um discurso de hierarquização das raças e viam as populações negras como degeneradas e que possivelmente seriam extintas da sociedade brasileira. Além disso, as universidades nacionais tiveram primazia pelo conhecimento europeu, reconhecendo-o como verdadeiro. Contudo, a partir da implementação da Lei 10.639/2003, as universidades foram obrigadas a adequar seus currículos, com o intuito de atender as diretrizes preconizadas pela referida Lei que instituiu o ensino da história e cultura afrobrasileira e africana. A partir desses apontamentos, esse trabalho tem como objetivo analisar a inserção de uma perspectiva afrocentrada no currículo do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), campus Cajazeiras, a partir da disciplina Educação, Cultura e Diversidade. A metodologia adotada será a revisão bibliográfica e os resultados serão processados por meio de reflexões de como os discentes poderão compreender, de forma crítica, a contribuição dos saberes africanos na formação do Pedagogo como profissional atuante no combate ao racismo e na construção de uma prática docente que possibilite aos alunos assumirem uma identidade negra positiva.

PALAVRAS-CHAVE: INSTITUIÇÃO UNIVERSITÁRIA. CURRÍCULO AFROCENTRADO. FORMAÇÃO. PEDAGOGO.

---

171 Graduando em pedagogia pala Universidade Federal de Campina Grande (UFCG/CFP).

172 Professora Associada da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG/CFP).

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

INTRODUÇÃO

As instituições universitárias brasileiras foram construídas historicamente como espaços privilegiados para uma pequena parcela da população abastada e branca. Essas instituições durante o final do século XIX e início do século XX eram responsáveis por germinar e propagar, através de seus estudiosos, um discurso de hierarquização das raças e viam as populações negras como degeneradas e que possivelmente seriam extintas da sociedade brasileira. Além disso, as universidades nacionais tiveram primazia pelo conhecimento europeu, reconhecendo-o como único e verdadeiro.

Contudo, a partir da implementação da Lei 10.639/2003, as universidades foram obrigadas a adequar seus currículos com o intuito de atender as demandas preconizadas pelas diretrizes da referida Lei que institui o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana. Nessa perspectiva, esse trabalho tem como objetivo analisar a inserção de uma proposta afrocentrada no currículo do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), campus Cajazeiras, a partir da disciplina Educação, Cultura e Diversidade. A metodologia adotada será a revisão bibliográfica de autores como Asante (2009), Domingues (2007), Gonçalves; Hernandez (2005), Silva (2000), entre outros.

O trabalho se iniciará com uma discussão acerca da luta de algumas entidades negras pela garantia de acesso à Educação, o que começou a se efetivar somente no século XXI. Em seguida faremos uma rápida analise do conteúdo abordado na disciplina de Educação, Cultura e Diversidade, como são trabalhados numa perspectiva afrocentrada e como essa pode contribuir na formação docente.

PERCEPÇÕES ACERCA DAS LUTAS DOS NEGROS PELO ACESSO A EDUCAÇÃO NO BRASIL

As populações negras em nosso país foram historicamente negadas de terem acesso às várias instituições que aqui surgiram. Tal privação deveu-se principalmente ao fato de que durante o período escravocrata esses sujeitos foram assimilados unicamente

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

como mercadoria e peça fundamental para a manutenção do sistema escravista, sendo destituídos de sua humanidade.

Entre as instituições que aqui se desenvolveram e que privavam o acesso das populações negras escravizadas em seu interior, encontrava-se a escola, que para tal se baseava em Leis. Entre essas Leis podemos apontar a reforma constitucional Couto Ferraz onde "pelo Regulamento de 1854, o ensino primário na Corte seria obrigatório, com matrícula entre cinco e quinze anos, vedada aos escravos" (PEREZ, 2010, p.11). Ou seja, "[...] os africanos escravizados estavam impedidos de aprender a ler e escrever, de cursar escolas quando estas existiam, embora a alguns fosse concedido, a alto preço, o privilégio, se fossem escravos em fazendas de padres jesuítas" (GONÇALVES; SILVA, 2000, p.135).

Esse processo de exclusão dos negros dos sistemas de ensino, também ocorreu na universidade brasileira, destinada a uma pequena elite branca. Ou seja, "[...] ela foi criada não para atender às necessidades fundamentais da realidade da qual era e é parte, mas pensada e aceita como um bem cultural oferecido a minorias [...]". (FAVÉRO, 2006, p.19).

Ao apontarmos o surgimento da universidade em nosso trabalho, estamos tomando como instituições primeiras, os institutos históricos e as faculdades de Direito e Medicina. Instituições que no desenvolvimento do que se entendia como ciência em nosso país propagavam um saber cientifico que tinha como foco a extinção da população negra da sociedade da brasileira a partir de teorias eurocêntricas que aqui eram reproduzidas, buscando a manutenção do *status quo* de uma elite branca, que historicamente vem dominando o país.

Essas instituições, portanto, desde o seu surgimento além de serem pensadas a partir de um modelo de universidade europeia, difundia um discurso cientifico que buscava justificar uma supremacia branca.

No entanto, ao tempo em que isso ocorria algumas entidades negras começam a se organizar e vislumbrar na Educação uma forma de garantir a inserção do negro no novo modelo de sociedade que se estruturava no Brasil. Entre essas primeiras instituições, que surgem no início do século XX apontamos a Imprensa Negra e a Frente

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

Negra brasileira. Em se tratando da Imprensa Negra, Gonçalves e Silva ao analisarem as publicações de jornais feitas por essa entidade, apontam que em suas produções

> [...] encontram-se artigos que incentivam o estudo, salientam a importância de instrumentar-se para o trabalho, divulgam escolas ligadas a entidades negras, dando-se destaque àquelas mantidas por professores negros. Encontram-se mensagens contendo exortações aos pais para que encaminhem seus filhos à escola e aos adultos para que completem ou iniciem cursos, sobretudo os de alfabetização. O saber ler e escrever é visto como condição para ascensão social, ou seja, para encontrar uma situação econômica estável, e, ainda, para ler e interpretar leis e assim poder fazer valer seus direitos (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 140).

Já em se tratando da Frente Negra Brasileira e sua atuação por melhorias para as populações negras, essa organização se desenvolveu através da manutenção de vários espaços como escolas, grupos de música e teatral, atendimento jurídico, criação de time de futebol, bem como proporcionar serviços na área de saúde e cursos de formação política, entre outas atividades (Domingues, 2007).

A partir da segunda metade do século XX, essas entidades negras começam a estreitar seus laços com o Estado brasileiro, vislumbrando no campo político uma forma de atuação que garantiria melhorias para as populações negras. Entre essas entidades podemos apontar o Movimento Negro Organizado (MNU). Essa organização surge nos anos 1978, e desenvolveu sua luta em várias frentes de atuação, principalmente no campo educacional. Domingues, ao analisar o programa de ação desse movimento de 1982 aponta que

> Naquele período, o movimento negro passou a intervir amiúde no terreno educacional, com proposições fundadas na revisão dos conteúdos preconceituosos dos livros didáticos; na capacitação de professores para desenvolver uma pedagogia interétnica; na reavaliação do papel do negro na história do Brasil e, por fim, erigiu-se a bandeira da inclusão do ensino da história da África nos currículos escolares. Reivindicava-se, igualmente, a emergência de uma literatura "negra" em detrimento à literatura de base eurocêntrica (idem, 2007, p.115-116).

O MNU, portanto, desde o seu início, já almejava mudanças curriculares com a inserção da História do Negro no Brasil e na África, ações que seriam fundamentais no

combate ao racismo, como também na positivação da identidade negra. Contudo, o movimento negro contemporâneo começa a ter medidas efetivas de políticas públicas por parte do Estado brasileiro, a partir da Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, ocorrida em 2001, em Durban, na África do Sul, onde o Brasil como um dos países signatários nessa conferência se comprometeu em tomar medidas de combate as discriminações e ao racismo que a população negra e indígena veem sofrendo (GOMES, 2012).

Entre as medidas tomadas pelo governo brasileiro, tivemos a implementação da Lei 10.639/2003 que posteriormente foi ampliada com a Lei 11.645/2008, as quais alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394, de 20 de dezembro de 1996, instituindo projetos e políticas de ações afirmativas com fins de reparação, dentre elas, as cotas raciais para negros e indígenas nas universidades públicas brasileiras.

Entretanto, o fato da política de cotas ter garantido o acesso das populações negras ao Ensino Superior, o mesmo tem garantido sua permanência, pois essa instituição, em sua maioria, ainda se reporta a um saber eurocêntrico. Isso acarreta uma não inclusão efetiva dos negros no espaço universitário, uma vez que alunos auto identificados negros não conseguem se verem como produtores de conhecimentos, uma vez que todos os saberes científicos tratados no meio acadêmico são eurocentrados. Santos ao fazer uma análise sobre a garantia da permanência de negros na universidade, afirma

> [...] Sendo assim, entendemos que a permanência Universidade é de dois tipos. Uma permanência é associada às condições materiais de existência na Universidade, denominada por nós Permanência material e outra ligada a condições simbólicas de existência na Universidade. Antes vale dizer que entendemos por condições simbólicas a possibilidade que os indivíduos têm de identificar-se com o grupo, ser reconhecido e de pertencer a ele (SANTOS, 2009, p.70-71).

É partindo dessa constatação que na segunda parte desse trabalho buscaremos abordar como a disciplina Educação Cultura e Diversidade ministrada no curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), campus de Cajazeiras –PB, parte de uma perspectiva afrocentrada para discutir a situação do negro na sociedade brasileira tendo em vista a necessidade de garantia de uma permanência

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

simbólica que ao nosso entender parte da obrigação de discutir as contribuições que o povo negro teve para o desenvolvimento da humanidade.

Para nós portamos a tais contribuições faremos uso de uma perspectiva afrocêntrica no que diz respeitos aos conteúdos abordados na disciplina supracitada, usando algumas categorias da afrocentricidade, apontadas pelo professor Molefi Kete Asante, que

> [...] refere-se essencialmente à proposta epistemológica do lugar. Tendo sido os africanos[173] deslocados em termos culturais, psicológicos, econômicos e históricos é importante que qualquer avaliação de suas condições em qualquer país seja feita com base em uma localização centrada na África e sua diáspora. Começamos com a visão de que a afrocentricidade é um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos (ASANTE, 2009, p.93).

A partir dos apontamentos feitos até o momento nos deteremos a analisar, como as discussões feitas no curso de Pedagogia da UFCG/ CFP, na disciplina de Educação, Cultura e Diversidade se alinham com a perspectiva afrocêntrica, que ver os africanos como agentes de sua história e produtores de conhecimentos, mas que historicamente foram negados como pertencendo a África.

ANÁLISE DE UMA PERSPECTIVA AFROCÊNTRICA NA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO, CUTURA E DIVERSIDADE.

A obrigatoriedade do ensino de História e cultura da África e Afrobrasileira nos currículos escolares da Educação Nacional foi sistematizada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais. Essas diretrizes justificam a abordagem dessa temática nos currículos e apontam ações para combater práticas de discriminação e racismo como

[173] O termo “africano” abordado pelo autor refere-se a todos os descendentes de africanos na diáspora e no continente africano.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

> O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, evitando-se distorções, envolverá articulação entre passado, presente e futuro no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro. É um meio privilegiado para a educação das relações étnico-raciais e tem por objetivos o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afrobrasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas (BRASIL, 2004, p.11).

Essas questões são tratadas no curso de Pedagogia, na disciplina já mencionada, com estudos de textos que buscam elucidar primeiramente visões inerentes ao continente africano e a interferência histórica da Europa em seu território. Em seguida são feitas discussões sobre os africanos no Brasil, em que se procura abordar as contribuições desses sujeitos para o desenvolvimento nacional, em várias esferas sociais.

Essas discussões partem da necessidade de buscar apontar como os africanos tanto na África como na diáspora sofreram com o longo processo de marginalização e exclusão a que foram submetidos, o que foi responsável por negar-lhes a participação para o desenvolvimento da humanidade. As reflexões feitas buscam está de acordo com o que Asante discute sobre a "agência" e o sujeito agente, isto é, "[...] um ser humano capaz de agir de forma interdependente em função de seus interesses. Já a agência é a capacidade de dispor dos recursos psicológicos e culturais, necessários para o avanço da liberdade humana" (ASANTE, 2009, p.94).

Entre as discussões realizadas na disciplina que buscam fazer uma análise a partir da concepção de "agência" relacionada com o estudo mais amplo do povo africano, que foi abordada a partir da leitura e discussão do livro A África na sala de aula: visita a à história contemporânea da autora Leila Hernandes, no qual apresenta a invasão ocidental sofrida pelos africanos no final do século XIX, início do século XX. Essas invasões segundo a autora foram responsáveis por difundir noções deturpadas sobre esse continente, buscando legitimar a exploração ocidental contra os africanos. Nesse sentido a autora nos mostrando que

> [...] o conjunto de escrituras sobre a África, em particular entre as últimas décadas do século XIX e meados do século XX, contem

> equívocos, pré-noções e preconceitos decorrentes, em grande parte, das lacunas do conhecimento quando não do próprio desconhecimento sobre o referido continente. Os estudos sobre esse mundo não ocidental foram, antes de tudo, instrumentos de política nacional, contribuindo de modo mais ou menos direto para uma rede de interesses políticos – econômicos que ligavam as grandes empresas comerciais, as missões, as áreas de relação exteriores e o mundo acadêmico (HERNANDES, 2005, p.18).

Ao tempo em que na disciplina são apresentadas discussões sobre os "equívocos" relacionados a caraterização dos povos africanos, busca-se chamar a atenção dos discentes para ampliarem seus conhecimentos sobre a África, fazendo com que alguns se reconheçam enquanto descendentes de africanos, e desmistifiquem o olhar equivocado sobre esse continente, o qual tem reforçado o discurso racista ainda existente na sociedade brasileira.

A partir de tais percepções, cria-se uma concepção do sujeito africano como o outro, o diferente de nós e foi esse olhar e discurso que historicamente colocaram os povos africanos como incapazes e alheios ao desenvolvimento cientifico e filosófico existente na história da humanidade. Nesse sentido, buscamos adequar às análises ocorridas na disciplina ao que Asante coloca como

> Trata-se de uma ideia fundamentalmente perspectiva. Para o afrocentrista a análise de uma pessoa com frequência se relaciona com o lugar onde sua mente está situada. Por exemplo, normalmente é possível determinar se uma pessoa está localizada em uma posição central em relação ao mundo africano pelo modo como ela se relaciona com a informação africana. Se ela se refere aos africanos como "outros", percebemos que os vê como diferentes de si mesma. Essa é uma das formas pelas quais funciona o deslocamento (ASANTE, 2009, p.96).

Durante o processo de desenvolvimento da disciplina buscou-se também, desenvolver atividades metodológicas com a intenção de aprofundar contribuições culturais trazidas pelos africanos para a sociedade brasileira. Isso se fez necessário pelo fato de ainda ser desconhecido para grande parte da população brasileira as contribuições dos africanos nos vários aspectos culturais e artístico de nossa sociedade. Tais contribuições foram, em grande parte, submetidas a uma tentativa de apagamento pelo pensamento eurocêntrico, que sempre buscou falar pela África, tentando colocá-la

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

como com um continente desprovidos de saberes. Nesse sentido Asante chama a nossa atenção para o fato de preservarmos uma postura afrocentrada que é "está preocupado em proteger e defender os valores e elementos culturais africanos como parte do projeto humano" *(idem*, p.97).

Portanto, as análises sobre essas contribuições dos valores culturais africanos, partiram de bibliografias que buscavam mostrar sua valoração tanto no continente africano, como no Brasil. Entre os autores e autoras utilizados na disciplina que buscaram ressaltar tais contribuições, podemos apontar Cavalleiro, (2004); Hernandez, (2005); Lopes (2009) e Reis (2008), dentre outros.

No tocante ao texto Educação e culturas africanas e afro-brasileiras: cruzando oceanos do autor José de Souza Miguel Lopes (2009), faz-se esse autor, uma crítica aos severos intervencionismos que o continente africano vem sofrendo historicamente pelo ocidente, de modo que aponta os maléficos que o pensamento capitalista globalizado vem ocasionando em África. Contudo, o autor busca fazer ponderações acerca de valores africanos, que por mais que não sejam homogêneos são tidos como opção possível para um melhoramento das relações sociais no continente africano e também em todo o mundo. Esses valores segundo esse autor são

> "[...] uma recusa da tirania do tempo; um poder e uma autoridade indivisível; o apagamento do indivíduo, face à comunidade; a aceitação e a canalização das paixões (principalmente pela ritualização); uma resistência à acumulação de riquezas; uma inserção pacífica no meio ambiente" (p. 25).

Ainda em se tratando do debate sobre as contribuições culturais dos povos africanos para o Brasil, utilizamos o texto da autora Liana Maria Reis, (2008). Nesse texto, a autora faz apontamentos importantes referentes à ressignificação de práticas culturais dos africanos escravizados em nosso país, mostrando que não ficaram inertes ao processo de aculturação a que foram submetidos. A autora analisa as contribuições materiais e imateriais dos povos africanos à cultura brasileira como nas construções, na linguagem, na alimentação e também na medicina tradicional, entre outros produtos naturais, assim como no campo religioso através do sincretismo e ainda na esfera social, com influências nas vestimentas e no campo artístico em geral.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

Portanto, os apontamentos feitos até aqui buscaram enfatizar como alguns conteúdos abordados no decorrer da disciplina se encaixaram em algumas categorias apresentadas por Asante como necessárias para o desenvolvimento de uma prática curricular afrocentrada, tendo em vista que ao assumirmos esta perspectiva teremos importantes contribuições para a formação docente no Ensino Superior.

Apontamos também que essas discussões ainda se tornam limitadas devido a existência de uma única disciplina para tratar de questões étnico-raciais, de gênero e sexualidade. Por essa limitação na disciplina é que nosso trabalho não se aprofunda ainda mais em discussões e atividades direcionadas a questão do negro, pois as mesmas se limitaram a primeira unidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho aqui desenvolvido procurou chamar a atenção para a necessidade de se ter discussões mais frequentes sobre a história e cultura africana e afro-brasileira, e que estas não se limitem as visões unilaterais sobre os africanos e afrobrasileiros. Assim, esperamos que a formação do Pedagogo priorize a quebra de conceitos e paradigmas racistas que ainda estão presentes em conhecimentos reproduzidos por um grande contingente de discentes e docentes que ao adentrarem o mundo acadêmico se deparam majoritariamente com a visão eurocêntrica sobre os africanos e seu continente.

Nesse sentido, defendemos que uma formação na perspectiva afrocentrada trará relevantes contribuições para os docentes, pois tende a romper com a visão epistemológica unilateral, que nos afasta de nossas raízes africanas e nos leva a desconhecer contribuições culturais e intelectuais advindas do povo africano que foram essenciais para o desenvolvimento das sociedades ocidentais e que até hoje desconhecemos, por falta de acesso nos meios educacionais.

Dessa forma, entendemos que os espaços acadêmicos e escolares não devem deixar de incluir a perspectiva afrocentrada em suas práticas educativas para que assim possamos sair dos silêncios que tanto tem prejudicado a nossa população, nos aspectos das diferenças cultural, racial, sexual e de gênero, existentes em nossa sociedade, o que

causa violências diversas e cotidianas contra as pessoas por serem diferentes e por assim se portarem na defesa de sua equidade.

REFERÊNCIAS

ASANTE, Molifi Kete. Afrocentricidade: Notas sobre uma posição disciplinar. In: *Aforcentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. NASCIMENTO, Elisa Larkin. (Org.). São Paulo: Selo Negro, 2009.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasilia – DF, 2004.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. *Tempo*, vol. 12, núm. 23, julho, 2007, pp. 100-122.

FAVÉRO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968**.** *Educar*, Curitiba, n. 28, 2006. Editora UFPR. p. 17-36.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento negro e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Set/Out/Nov/Dez 2000 nº 15, p. 134-158.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e plitizando a raça. *Edu. Soc.*, Campinas, v.33, n. 120. Jul.-set.2012, p. 727-744.

HERNANDEZ, Leila Maria Gonçalves Leite. O olhar imperial e a invenção da África. In:_____ *A África na sala de aula: visita a à história contemporânea.* São Paulo: Selo Negro, 2005. p.17-44.

PEREZ, Tirsa Regazzini. Educação Brasileira no Império. *Acervo Digital da Unesp*. mai. 2010. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/105>. Acesso em: 07 de junho 2017.

LOPES, José de Sousa Miguel. O ocidente poderá ouvir a voz que da África? In:_____ *Educação e culturas africanas e afro-brasileiras: cruzando oceanos*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, Linha Ed. Tela e Texto, 2009. p. 19-28.

REIS, Liana Maria. Africanos no Brasil: saberes trazidos e ressignificações culturais. In: AMANCIO, Iris M. da Costa. (Org.) *África-Brasil: matrizes, heranças e diálogos contemporâneos.* BH. Editora da PUC Minas, 2008. (p.39-59).

SANTOS, Dayane Brito Reis. *Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino como política de ações afirmativas*. Tese (doutorado) – Universidade federal da Bahia. Faculdade de educação, Salvador, 2009.

VIII Artefatos da Cultura Negra
25 a 30 de setembro de 2017
ISSN 2448 – 0495
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo

Universidade Regional do Cariri
Universidade Federal do Cariri
Universidade Federal do Ceará
Instituto Federal do Ceará - IFCE

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A FORMAÇÃO DOCENTE NA UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI – URCA

Robério Ferreira Nobre [174]

Sebastiana Micaela Amorim Lemos [175]

Luciano Moreira Alencar [176]

RESUMO

O presente trabalho busca abrir uma discussão, no sentido de analisar a formação docente no que desrespeito as relações étnico-raciais. Torna-se importante chamar atenção para esta situação tendo em vista que a maioria das instituições educacionais tem se mostrado omissas quanto ao reconhecimento do indivíduo negro no seu cotidiano. Nesse sentido, buscamos estudar as matrizes curriculares dos Cursos de Licenciatura da Universidade Regional do Cariri – URCA, identificando a presença/ausência de disciplinas que direcione tal formação, levando em conta que a universidade tem papel relevante no fornecimento de ferramentas para fortalecimento dos conhecimentos que viabilize diminuir as desigualdades. Para efetivação do trabalho, foram abordadas questões referentes ás políticas de promoção da igualdade étnica-racial, ressaltando a importância da formação dos professores, incorporando e ressignificando as possibilidades das relações étnica-raciais. A análise das questões propostas se apoia nos argumentos da Coletânea de Orientações para Educação das Relações Étnicas-Raciais, as ideias de Veiga (2012) e Perrenoud (2000) sobre os desafios que o docente enfrenta para manter-se atualizado e desenvolver práticas pedagógicas eficientes, como também em Alves (2005), Silva (2005) e Passos (2005) que discorrem sobre a importância da formação com respeito à dignidade humana. A partir de investigação exploratória, descritiva e de abordagem qualitativa sobre as matrizes curriculares, foi possível constatar que, para a educação contemplar a diversidade cultural e promover a construção positiva de identidades étnico-raciais nos educandos, demanda desafios à formação docente, por se tratar da desconstrução de conceitos culturais e historicamente enraizados nas relações sociais brasileiras.

PALAVRAS-CHAVE: DIVERSIDADE. FORMAÇÃO DOCENTE. UNIVERSIDADE.

[174] Professor do ensino superior, mestrando em educação brasileira, Universidade Federal do Ceará - UFC, roberiofnobre@gmail.com, Crato, Ceará - Brasil.

[175] Professora do ensino superior, mestranda em educação, Universidade Regional do Cariri - URCA, Micaela_lemos@hotmail.com , Crato, Ceará - Brasil

[176] Professor do ensino superior, especialista, Universidade Regional do Cariri - URCA, liuciano.m.alencar@gmail.com , Crato, Ceará - Brasil).

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

INTRODUÇÃO

Na última década diversos discursos foram produzidos pelas políticas educacionais no Brasil sobre uma educação para a diversidade. As concepções referentes à diversidade e a forma como as relações étnico-raciais se apresentam na sociedade contemporânea brasileira estão pautadas na perspectiva histórica, conhecendo as estruturas que se construíram ao longo do tempo.

A história brasileira é representada pela imposição da cultura europeia intrínseca na divisão das classes socais, organizadas pelas diferentes raças e etnias. Embora exista o discurso de uma sociedade democrática no Brasil, persiste ainda uma imensa separação entre as classes sociais, oriunda principalmente de fatores herdados do regime escravocrata, da má distribuição de renda e da formação educacional excludente.

Apesar de sermos um país multicultural, e garantia legal para todos dos princípios de igualdade e liberdade, permanecemos interligados aos estereótipos historicamente construídos acerca da diversidade étnico-racial e de alguma forma alienada sobre a própria identidade histórica e cultural, centradas no preconceito e na discriminação, resultando em uma postura de "europeização" advinda do período da colonização e perpetuada pela educação a partir de modelos educacionais que não contemplam em suas práticas a diversidade cultural brasileira nem valorizam as questões referentes à promoção de identidades étnico-raciais.

O respeito a identidade étnico-racial tem sido o grande discurso das universidades no que enfatiza a necessidade da efetivação da igualdade humana. Nesse sentido, pensar como os cursos de licenciatura da Universidade Regional do Cariri – URCA estão diante de tal abordagem nos fazendo perceber a aproximação efetiva da relação teoria/prática, identificando como os futuros profissionais da educação estão sendo preparados para construir uma consciência crítica sobre a diversidade étnico-racial. Torna-se bastante relevante identificar a presença/ausência de disciplinas que apresentem especificidades étnico-raciais, levando em conta que a universidade tem papel significativo no desenvolvimento de ferramentas para fortalecimento dos conhecimentos que viabilize diminuir as desigualdades.

A educação tem como uma de suas finalidades, oferecer formação integral ao indivíduo, pautada em princípios de igualdade, justificando assim a necessidade de uma formação docente que viabilize o trabalho permeado pela riqueza da diversidade cultural brasileira, integrando valores étnico-raciais à formação do professor, levando para a comunidade escolar um olhar diferenciado, beneficiando as relações interpessoais e consequentemente seu aprendizado. Ou seja, trabalhar nos acadêmicos de maneira que possam desenvolver competências e habilidades para junto as escolas, possam ampliar o leque de possibilidades com competências para intervir quando necessário.

O objetivo do trabalho é abrir uma discussão sobre a formação docente no que diz respeito as relações étnico-raciais, buscando compreender como os cursos de graduação podem auxiliar os professores na sua prática pedagógica respeitando as diferenças. Torna-se importante chamar atenção para esta situação tendo em vista que a maioria das instituições educacionais tem se mostrado omissas quanto ao reconhecimento da diversidade étnico-racial enquanto efetivação no cotidiano.

IGUALDADE ÉTNICO-RACIAL TAMBÉM SE APRENDE NA UNIVERSIDADE!

Refletir sobre a formação dos profissionais da educação torna-se relevante a medida que subsidia um olhar mais sensível, mas principalmente para perceber se estamos atendendo as exigências da atual sociedade, a qual vive em constante mudança e cobrando um profissional diferenciado que atenda variadas demandas com competência suficiente para lidar com as adversidades. Para Perrenoud (2000) competência designa a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos buscando enfrentar os variados aspectos e situações, pois as competências profissionais são efetivadas durante todo processo de formação.

Vale ressaltar o olhar das especificidades sobre os aspectos constitutivos das formações de professores, desde a inserção desse profissional no curso de licenciatura, seu contato com o conhecimento cientifico, técnico e pedagógico, bem como, com a efetivação da práxis docente, o qual direcionará uma postura significativa diante das relações étnico-raciais. Para Veiga (2014, p.15) “a escola não pode se limitar à função

de ensinar […], mas esta próximo da realidade com a crescente diversidade cultural […] essa diversidade pode ser encarada como uma força, caso o currículo deixe de ser homogêneo e passa a dar espaço a voz da própria escola".

Nesse sentido, torna-se oportuno viabilizar durante a formação, um espaço de convivência e relações em que cada indivíduo possa durante seu processo formativo, colocar-se como aprendiz da profissão, mas principalmente como um profissional em construção, o qual busca ressignificar seus conhecimentos, práticas e relações, apresentando-se como um dos eixos da formação, o conhecimento da diversidade enquanto interação social. Partindo dessa perspectiva, cabe indagar sobre que tipo de profissionais estão saindo das universidades para o campo de trabalho e que atenda as exigências sociais. Será se estes conseguem refletir sobre sua prática a ponto de reconstruir ou ressignificar para que percebam os indivíduos enquanto interlocutores do processo e seres agentes de transformação? Para Veiga (2014, p 38-39). Pensar a prática não é pensar a somente a ação pedagógica na sala de aula. É um processo de aprendizagem sistemática e que leva os futuros professores a teorizar para compreender a prática pedagógica e a busca diversas fontes de informação".

O atual contexto busca uma formação docente que direcione para a valorização da diversidade, dentre as quais destacamos as relações étnico-raciais. Implicando mudanças radicais não apenas nas práticas pedagógicas em todos os níveis de ensino, mas principalmente numa adequação efetiva das políticas públicas e dos currículos adotados pelas instituições formadoras. Monteiro (2006, p.124) enfatiza que que para o exercício professional em relação as questões da diversidade étnico racial, deve considerar "as ações individuais, coletivas, dos movimentos organizados, das políticas públicas e das ações das IES enquanto responsáveis pela inserção da Resolução CNE/CP 1/2004, criando condições necessárias em seu interior para que avancemos ante o desafio que o cenário atual coloca".

Inicialmente precisamos contemplar a construção da identidade étnico-racial e a valorização da diversidade cultural brasileira, pois, a universidade é a instituição mais eficiente de edificar esta postura a medida que é responsável pela formação dos profissionais da sociedade. A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB - 9.394/96) estabelece como uma de suas finalidades no art.43. "Incentivar o trabalho de

pesquisa e investigação cientifica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive".

Não podemos apontar a universidade e sua prática apenas por seu caráter reprodutor social, mas afirmar o seu potencial transformador, quando sua ação é embasada por um modelo curricular que contemple e atue sobre as questões sociais vigentes. Precisamos levar em consideração que foi criado uma legislação específica, ocorrendo mudanças significativas no âmbito educacional e os currículos passaram por transformações, como a Lei nº 10.639/03, que veio para corrigir a ausência do continente africano, da cultura da África e dos afro-brasileiros na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei 9.394/96. Alterando os artigos 26 e 79 da LDB 9.394/1996, tornando-se obrigatoriedade o ensino de cultura africana e afro-brasileira nas escolas públicas e privadas brasileiras. Sendo considerado um passo importante para valorização da diversidade. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), "não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano", o que se almeja é a contemplação do trabalho pedagógico com foco na valorização da diversidade cultural brasileira.

Para os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's (1998), a escola, por sua atuação intencional, sistemática, constante e obrigatória, e ainda por contemplar a convivência de pessoas com diferentes origens étnico-raciais, culturais e religiosas constitui um espaço privilegiado para a promoção da igualdade e eliminação de toda forma de discriminação e racismo. Assim, precisamos direcionar um olhar especial para os professionais que estão inseridos na escola, os quais são formados por um sistema que discute aspectos sociais, mas que na sua aplicabilidade e processo efetivo de formação, esses aspectos não são contemplados, apenas situados como forma de mascarar o não atendimento. O que fragmenta a formação dos futuros professores nas variadas dimensões, principalmente na efetiva prática de ensino nas escolas de educação básica. Segundo Veiga (2014, p. 25) "Formar professores implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade cientifico-pedagógica

que os capacite a enfrentar as questões da escola como instituição social, uma pratica social que pressupõe as ideias de formação, reflexão e crítica".

O ensino com base nas orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, vem contrapor-se ao distanciamento das questões étnico-raciais no contexto educacional, levando os professores a desenvolverem uma postura crítica, resultando em mudanças atitudinais que contribuirão para a formação pessoal e social dos envolvidos.

Para Antunes (2003), precisamos criar uma escola que faça do reconhecimento das diversidades uma estratégia para uma nova aprendizagem, pois a "igualdade étnico-racial" também se aprende na escola. Entretanto demanda diversos desafios, é precisa potencializar ações que viabilize a desconstrução de conceitos historicamente enraizados nas relações sociais. Nesse sentido, a formação docente capaz de desenvolver ações para as relações étnico- raciais é considerada fator relevante e urgente, exigindo dos professores, envolvimento no processo de conscientização política e social. A universidade tem papel primordial na preparação destes profissionais para trabalhar com eficiência e coletar resultados satisfatórios que oportunize relações e convivências sociais igualitárias, amenizando seus conflitos, bem como, que atendam não só o campo teórico, mas que sua prática seja permeada por uma consciência critica diante o contexto social.

Os profissionais da educação precisam estar preparados para atender as demandas do cotidiano, disponibilizando de conhecimentos suficientes para intervir diante das situações adversas presentes nos espaços escolares, principalmente no que diz respeito as questões étnica-raciais. Sobre as situações adversas do cotidiano, Nóvoa (2007, p.27) destaca que "apresentam características únicas, exigindo características únicas: o profissional competente possui capacidades de auto desenvolvimento reflexivo. A lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva".

Nessa perspectiva, faz-se oportuno a universidade perceber seu papel diante da formação docente e refletir sobre a compreensão dos saberes construídos durante o processo de formação inicial, ou seja, quais saberes devem estar presentes na formação

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

professional. Todos estes aspectos precisam serem levados em consideração durante a construção do seu currículo. Os profissionais em formação inicialmente recebem esses direcionamentos e iniciam um processo de reconstrução ou reformulação desses saberes a medida que vão experimentando novas experiencias e necessitando de outros saberes. Aos poucos vão se construindo produtores e executores de saberes cotidianamente. O que para Nóvoa (2007, p.37) diz que é "um espaço de discussão onde práticas e opiniões singulares adquiram visibilidade e sejam submetidas à opinião dos outros".

Para formar profissionais que atendam ao contexto atual, faz-se necessário preparar estes para enfrentar os diversos desafios, intervindo quando necessário e dando respostas significativas as demandas, tornando-os reflexivos na efetivação da docência. Segundo Passos (2005, p.157), o mundo contemporâneo exige:

> Professor repense seu papel na formação de seu aluno, procurando desenvolver: conhecimentos técnicos, científicos de sua área relacionando-os com os aspectos históricos, culturais, a autonomia, a capacidade de solucionar problemas criticamente, de trabalhar em grupo, de buscar, organizar e produzir conhecimentos…contribuindo para inserção critica e criativa do aluno em seu contexto social.

Pensar nesse processo de formação, faz-se relevante porque as instituições de formações necessitem estar em constante reflexão sobre a presença do currículo adotado, pois além de atender as metas e princípios adotados pela instituição, precisam, segundo Verissimo (2005, p. 162) "estar em constante processo de avaliação para acompanhar as mudanças sociais e aliar-se as novas modalidades de aprender, que consideram o respeito aos contextos diversificados de onde vem os aprendizes".

A universidade para ser efetivada precisa desenvolver o tripé com propriedade "ensino, pesquisa e extensão", tornando os futuros profissionais capazes de integrar-se na sociedade com facilidade a partir das competências consolidadas durante sua formação. Formosinho (2011, p. 140) enfatiza que "a universidade não exige que se ensine e se pesquise, mas que haja interação entre a pesquisa, o ensino e a extensão de modo que os conhecimentos obtidos possam ser incorporados nestes". Nesse sentido, os professores universitários precisam estar preparados para desenvolver esse tripé. Antes de pensarmos sobre a atuação dos profissionais no ensino superior, vamos refletir sobre seus currículos, ou seja, será se estes estão atendendo as exigências da sociedade

contemporânea? E de que forma estão presentes a diversidade cultural para que a mesma possa tornar-se efetiva enquanto pratica cotidiana do espaço universitário e posteriormente escolar na pratica destes profissionais em formação.

A DIVERSIDADE ÉTNICO RACIAL E AS MATRIZES CURRICULARES NA URCA

A Universidade Regional do Cariri- URCA, desenvolve atividades educacionais desde 1986 na região do Cariri com os campos do Pimenta e São Miguel, em Crato; Pirajá e Crajubar em Juazeiro do Norte, além das unidades descentralizadas de Missão Velha, Iguatu e Campos Sales. Atualmente conta com 18 cursos de graduação, dos quais 12 são de licenciatura: Ciências Sociais, Educação Física, Física, Geografia, Letras, Matemática, Química, Teatro, Pedagogia, História, Artes Visuais e Ciências Biológicas.

De acordo com a busca de identificar a presença/ausência de disciplinas que fomente a diversidade étnico racial, realizamos uma investigação da matriz curricular dos cursos de licenciatura através das mesmas, que estão disponíveis no site da Universidade. Segundo as informações no site, dos doze cursos de licenciatura, apenas quatro cursos possuem disciplinas voltadas para educação afrodescendente: Pedagogia, Teatro, História e Artes Visuais. Zamparoni, (1995, p. 11) enfatiza:

> Nos currículos das universidades brasileiras poucas são as disciplinas destinadas ao estudo das literaturas ou artes africanas. Estas, em geral pegam carona nas disciplinas dedicadas à literatura e artes portuguesa, inglesa ou francesa, isto na feliz hipótese do docente encarregado das mesmas ser uma pessoa sensível a estes assuntos.

Enquanto profissionais da educação em constante formação, percebemos diante dos currículos adotados pela URCA, que apesar das exigências das políticas educacionais e dos debates sociais na qual está inserida enquanto articuladora de conhecimento, a mesma apresenta-se apenas ao espaço do discurso teórico de viabilização das diversidades, pois enquanto fomentadora de formação profissional, está deixando a desejar no que diz respeito a preparação de profissionais para atender as exigências do atual contexto. Para Almeida e Pimenta (2011, p. 22) “é preciso se criar

uma nova cultura acadêmica na universidade, que considere o acesso a uma formação que garanta o desenvolvimento de uma postura frente ao saber, supere a especialização, problematize as informações e garanta a sua formação cidadã e profissional".

Quando enfatizamos a universidade, percebemos como espaço que direciona teorias, mas precisa estar claro que teorias precisam ser assimiladas e efetivadas enquanto ação. Teoria e a prática se relacionam numa consciência de organização de materiais e planos concretos, servindo como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas e transformadoras para que os futuros profissionais estejam aptos e preparados para atuar no contexto social e a universidade articuladora desse processo efetivamente. Nesse sentido, a universidade e em especial os professores universitários, precisam dar consistência na efetivação da relação teoria e prática para subsidiar com maior consistência a formação dos futuros professores. Sobre a docência universitária Silva (2011, p. 107) enfatiza que "requer uma formação profissional que dê de conta não apenas dos conhecimentos específicos, mas que dialogue com os conhecimentos, contextos, valores, habilidades e atitudes na direção da defesa, ampliação e concretude dos direitos de todas as pessoas".

No cotidiano escolar, a competência profissional do docente é percebida quando este age eficazmente diante de uma determinada situação, buscando apoio em conhecimentos construídos ou reconstruídos durante o processo de formação (PERRENOUD, 2000). Assim, percebemos uma fragmentação na formação dos profissionais que a URCA coloca no mercado de trabalho, pois os mesmos não apresentam conhecimentos consistentes em relação a diversidade étnico racial. Para Monteiro (2006, p.126)

> A abordagem das questões ético raciais na educação básica depende muito da formação inicial dos profissionais da educação. Eles ainda precisam avançar para além dos discursos, ou seja, se por um lado, as pesquisas acadêmicas em torno da questão racial e educação são necessárias, por outro lado precisam chegar à escola e sala de aula, alterando antes os espaços de formação docente.

Levando em consideração os resultados da investigação, identificamos um discurso de uma formação para que os futuros professores estejam preparados para atender as exigências sociais de maneira efetiva, reflexiva e critica, bem como trabalhar

com diversidade cultural eficientemente através de uma relação efetiva teoria e prática. Mas como ter esta postura se a IES não os preparou para atender a esta demanda? Em muitos casos ficando a mercê da sensibilidade do professor universitário abrir uma discussão sobre a diversidade, muitas vezes quando feita, de maneira fragmentada. Segundo Veiga (2014, p.43) "a docência universitária exige indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Faz parte dessa característica integradora a produção do conhecimento, bem como a socialização. A indissociabilidade aponta para a atividade reflexiva e problematizadora do futuro profissional". Ou seja, tanto a instituição como seus profissionais tem uma missão na qual não esta se efetivando, bem como, estamos nos tornamos profissionais diplomados, mas sem pleno conhecimento para atuar como docente ou nos reconstruir, pois precisamos ter um ponto de partida para que possamos direcionar a nossa formação continuada e este ponto não esta sendo dado em mais de 65% dos cursos de licenciatura da URCA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando-se que para consolidar uma formação, precisa se edificar uma relação consistente entre teoria e prática de maneira inseparável, servindo como referência à prática pedagógica, e que os discursos, as concepções e as ações se efetivem em um processo de integração permanente durante todo o processo de formação, dando condições ao professional em formação de dar continuidade a sua própria formação.

Assim, pensar numa formação para atender as demandas sociais atuais, principalmente com relação a uma educação para as diversidades, faz-se necessário e urgente que as instituições de ensino superior, seus currículos e profissionais estejam interligados a uma cultura para a diversidade, na qual, não participem da proposta apenas com discursos vazios ou através de eventos esporádicos, mas de práticas efetivas no contexto da formação universitária e até mesmo enquanto propagadora e possibilitadora de produção de conhecimento, na qual consiga desenvolver o tripé da universidade de maneira que atenda a demanda.

Refletindo sobre a necessidade de fortalecimento, ou melhor, a efetivação do discurso à prática, percebemos que os cursos de Licenciatura da Universidade Regional do Cariri – URCA ainda não estão inseridos no processo de equalização da diversidade, nem estão desenvolvendo uma consciência crítica sobre as questões étnico raciais nos profissionais em formação, o que caracteriza numa fragmentação durante o processo formativo dos acadêmicos, não atendendo as exigências da sociedade contemporânea, e muito menos ao respeito a diversidade humana.

Nesse sentido, os profissionais formados por esta instituição de ensino não estão preparados, ou melhor, capazes de assumir uma sala de aula da educação básica para desenvolver uma educação que ajude a construir uma consciência e um olhar sobre a diversidade étnico-racial na escola, desconstruindo os estereótipos edificados na história da humanidade, ou seja, não são capazes de provocar mudanças conceituais e atitudinais, possibilitando mudanças significativas para o respeito a dignidade humana.

Pensar no espaço universitário é percebe-lo enquanto espaço de socialização do saber e possibilitado da produção de novos conhecimentos, bem como, lugar de preparação dos profissionais para atuarem na sociedade de maneira efetiva e atendendo as suas exigências. Assim, cabe a URCA, rever suas propostas pedagógicas e matrizes curriculares para que possa adequar as necessidades que a sociedade contemporânea busca nos profissionais.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Antiguidades modernas: Crônicas do cotidiano escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino dbe História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília/DF. Outubro, 2004. Disponível em: http://diversidade.mec.gov.br/sdm/ arquivos/diretrizes.pdf>. acessado em 9 de julho de 2017.

MONTEIRIO, Rosana Batista. **Licenciaturas.** In: BRASIL. Ministério da Educação. Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico Raciais. Brasília: SECAD, 2006

FORMOSINHO, João. **Dilemas e tensões da atuação da universidade frente a formação de profissionais de desenvolvimento humano**. In: PIMENTA, Selma Garrido, ALMEIDA, Maria Isabel de (org). Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professors. São Paulo: Cortez, 2011

NÓVOA, A. (coord). **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal: Dom Quixote, 2007.

PASSOS, Carmensita Matos Braga. **Identidade docente e desafios da contemporaneidade.** In: ALBUQUERQUE, Luiz Botelho (org). Curriculos Contemporaneos: formação, diversidade e identidade em transição. Fortaleza: UFC, 2005.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Aida Maria Monteiro. **Direitos humanos na docência universitária.** In: PIMENTA, Selma Garrido, ALMEIDA, Maria Isabel de (org). Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011

VEIGA, Ilma Passos Alencastro**. A aventura de formar professores**. 2ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

VERISSIMO, Elida Clara Aguiar**. A construção da identidade docente no curso de música da UECE.** In: ALBUQUERQUE, Luiz Botelho (org). Currículos Contemporâneos: formação, diversidade e identidade em transição. Fortaleza: UFC, 2005.

ZAMPARONI, Valdemir D**. Os Estudos Africanos no Brasil: veredas.** Revista de Educação Pública. 1995.

VIII Artefatos da Cultura Negra
25 a 30 de setembro de 2017
ISSN 2448 – 0495
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo

Universidade Regional do Cariri
Universidade Federal do Cariri
Universidade Federal do Ceará
Instituto Federal do Ceará - IFCE

FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS/AS DA UNILAB/CE E SUAS MOTIVAÇÕES PELA DOCÊNCIA

Kelly Maria da Silva Pereira[177]
Geranilde Costa e Silva[178]
Wilame da Silva Lima[179]

RESUMO

A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira criada em 2011, com sede na cidade de Redenção (CE), está voltada à integração lusófona dos países de África, de colonização e língua portuguesa, que são Angola, Cabo Verde, Guiné- Bissau, São Tomé e Príncipe e Moçambique, bem como o Timor Leste. Partindo do contexto da UNILAB, em 2014, foi criada a Licenciatura Plena em Pedagogia, voltado para uma perspectiva afro-centrada, ou seja, um novo conceito de formação docente, capaz de lidar com as diferentes situações que acontecem no âmbito educacional. Um referencial teórico-metodológico diferenciado, uma vez que parti em suma dos conhecimentos sobre educação dos países da integração que compõem a UNILAB, como também dos saberes do mundo afro-diaspórico e do mundo europeu. Nesse sentido, esse trabalho tem por Objetivo Geral apresentar resultados parciais de uma pesquisa em andamento, trata-se de um Trabalho de Conclusão de Curso, que objetiva conhecer as principais motivações que levaram os/as estudantes a escolherem à docência em Pedagogia. A metodologia deste trabalho pauta-se em métodos quantitativos e qualitativos. Assim sendo, para análise quantitativa foram aplicados questionários juntos aos 09 (nove) estudantes da primeira turma da referida Licenciatura, entre eles/as, 1 (um) brasileiro, 7 (sete) brasileiras e 1(uma) caboverdiana. A análise dos dados será realizada a partir das ideias de (NASCIMENTO, 2015), que sustenta o pensamento de que a escolha de ser professor/a parti de experiências vivenciadas no período escolar, como também (ZANCHET *et al*, 2012), no qual afirma que as motivações pela docência, surgem a partir de influencias familiares. Como resultados parciais, temos que os/as estudantes escolheram a docência em Pedagogia primeiro, porque desde muito cedo se sentiram atraídos pela docência e também por que já possuem experiência na área da educação.

Palavras-chave: Motivações pela docência. Educação. Pedagogia. Pretagogia.

[177] Estudante, Graduação, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), kellymariasp@gmail.com, Redenção, Ceará, Brasil.

[178] Docente, Dra. em Educação, UNILAB, geranildecosta@unilab.edu.br, Redenção, Ceará, Brasil.

[179] Estudante, Graduação, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), wlmlm8123@gmail.com, Redenção, Ceará, Brasil.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

INTRODUÇÃO

Esse artigo apresenta dados parciais originados em um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), ainda em construção, que tem por titulo Motivações de estudantes brasileiros/as e africanos/as da UNILAB (CE) pela licenciatura em Pedagogia. O principal objetivo dessa pesquisa é saber qual a motivação primeira desses/as estudantes pela Pedagogia. Para refletir sobre as motivações desses/as discentes pelo referido curso nos amparamos principalmente nos estudos de; a) NASCIMENTO (2015), pois esse defende que a escolha em ser professor/a parte de experiências vivenciadas no período escolar; b) ZANCHET *et al* (2012), por esse afirmar que as motivações pela docência, surgem a partir de influências familiares, e ainda em TASSONI (2000), ao abordar que o processo de ensino e aprendizagem, parte de interações, ou seja, nas relações interpessoais, que um poderá aprender com o outro para adquirir e repassar conhecimentos. Trata-se de uma investigação científica que tem metodologia quantitativa, por meio da aplicação dos questionários com os/as estudantes curso em questão, e também possui viés qualitativo, que será efetivada por meio de oficinas coletiva.

Teremos como público dessa pesquisa a primeira turma da Pedagogia UNILAB formada por 09 (nove) estudantes, sendo uma cabo-verdiana e oito brasileiros/as (sete mulheres e um homem). No caso específico do trabalho aqui exposto faremos a exposição de dados parciais acerca da motivação primeira desses/as pela docência em Pedagogia.

APRESENTANDO A UNILAB

A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira-UNILAB, foi criada em 2010 em Redenção- CE[4], e em São Francisco do Conde-BA, por meio da Lei nº 12.289, em de 20 de Julho, sancionada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, criando assim a segunda universidade federal do Estado do Ceará. Tendo a mesma, dentre seus objetivos o de

[4] Localizada a 60km de Fortaleza, capital do Estado do Ceará

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

> Ministrar ensino superior, desenvolver pesquisas nas diversas áreas de conhecimento e promover a extensão universitária, tendo como missão institucional específica formar recursos humanos para contribuir com a integração entre o Brasil e os demais países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa - CPLP, especialmente os países africanos, bem como promover o desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, científico e educacional. (BRASIL, MEC/UNILAB, 2013, p.37).

Dentre os objetivos da UNILAB estão, primeiro, a efetivação da internacionalização entre os países africanos que tem como língua oficial o português, sendo eles: Timor Leste, Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné Bissau, São Tomé e Príncipe. E em segundo, a interiorização do ensino superior nas regiões do Maciço de Baturité (CE) e do Recôncavo Baiano (BA), dessa forma a UNILAB "busca construir uma ponte histórica e cultural entre o Brasil e os países de língua portuguesa, especialmente os da África, compartilhando soluções inovadoras para processos históricos similares" (UNILAB, 2013, p.07).

LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UNILAB

O curso de Pedagogia da UNILAB teve inicio em 2014 a partir da constituição de uma comissão de implantação do curso, como previsto nas Diretrizes Gerais da universidade. A comissão iniciou seus trabalhos sendo composta por futuros/as docentes da graduação em questão, e ainda contou com a consultoria do Núcleo das Africanidades Cearenses - NACE da Universidade Federal do Ceará - UFC. Fruto de reinvindicações por parte da população africana e afro-brasileira é que surge o primeiro curso de Pedagogia afrocentrado do Brasil, com o intuito de colaborar com a aplicação da Lei federal nº 10.639/03 que determina o ensino da História e Cultura Africana e afro-brasileira nas redes de ensino. Neste contexto faz- se necessário evidenciar o conceito de afrocentrado, que segundo Nascimento (2009, p.23) é a

> teoria que diz que os povos africanos têm que ver o mundo desde sua própria perspectiva, o que significa que a pessoa africana, em todas as situações, é um agente sujeito da sua própria experiência, não só nas margens da Europa. Durante 400 anos, os povos africanos têm sido removidos de estar no centro da sua própria experiência. É uma

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

> perspectiva que permite aos povos africanos se relocalizarem ao centro de sua própria experiência (NASCIMENTO, 2009, p.23).

De acordo com a citação acima é de suma importância à existência de um curso com essa proposta, visto que a população africana e afro-brasileira durante muito tempo sofreu e ainda sofre perseguição, preconceito e discriminação por parte de uma sociedade que tem em sua essência atitudes, valores e ideias eurocêntricas. O termo eurocentrismo é entendido como um referencial que coloca os interesses e a cultura Europeia como sendo as mais importantes e avançadas do mundo, ou seja, durante séculos a educação brasileira ensinou a partir de conteúdos que tinha a Europa como o centro de universo[5].

Vale ressaltar que o livro didático foi um grande aliado nesse tipo de ensinamento, pois ao apresentar personagens negros/as colocava-os em situação estereotipada/caricatural, ocupando os piores cargos e/ou lugares, e assim, reforçando o viés da escravidão. Nesta mesma linha de raciocínio Silva et al (2012, p.02) afirma:

> Os livros didáticos ainda apresentam equívocos quanto às representações das imagens dos/as negros/as em que o mesmo é representado de forma caricatural e associado a algo ruim. Para que tais visões sejam superadas, é importante que os/as professores/as conheçam e compreendam a história e a cultura africana e afro-brasileira, visando analisar de maneira critica os livros didáticos que estão sendo trabalhados em sala de aula. (SILVA et al, 2012, p. 02).

Desse modo é preciso que os/as educadores desmitifiquem esses estereótipos acerca da população africana e afro-brasileira. Neste sentindo, é que o curso de Pedagogia da Unilab ganha mais força e relevância, pois visa à preparação de futuros/as pedagogos/as aptos a trabalharem em cima dessa temática e lutar cada vez mais por uma educação antirracista. Frente a tal contexto é que o curso de Pedagogia da Unilab "emerge com a missão de formar profissionais pautados pelo compromisso de respeitar, valorizar e disseminar os valores e princípios de base africanos e afro-brasileiros" (BRASIL, MEC/UNILAB, PPC de Pedagogia (CE), 2016, p.16). Além disso, o objetivo geral deste é

[5] Guerreiro Ramos (1958), Abdel-Malek (1972), Young (1990) e Dussel (1993).

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

> [...] formar para o exercício da pedagogia, no sentido da produção e disseminação de conhecimento, na perspectiva de uma epistemologia da África e de suas diásporas, anti-racista e anti-colonial, promotora da efetiva valorização dos saberes científicos e ancestrais, com ênfase nos países que compõem a Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (Idem, 2016, p.37).

Partindo do citado Projeto Pedagógico Curricular – PPC, é de suma importância a formação de pedagogos/as voltados/as ao estudo das temáticas de interesse de negros e negras. Isso porque esses/as futuros/as docentes têm oportunidade de estudar sobre essas temáticas que regem a criação desse PPC, bem como pensar metodologias e estratégias pedagógicas voltadas para a área das Africanidades, além de subsídios que nortearão o seu fazer pedagógico, dentro e fora da sala de aula.

Vale mencionar que o curso de Pedagogia da UNILAB funciona de forma presencial no turno noturno, com carga horária de 4.400 horas. Sua duração mínima é de 6 semestres, e o tempo máximo para integralização é de 8 semestres. Além disso, a referida graduação se configura em um 2º ciclo formativo da área de Ciências Humanas, sendo que o 1º ciclo de formação é um Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades, com duração de dois anos.

MOTIVAÇÕES PELA DOCÊNCIA

Iniciamos este trecho a partir da seguinte citação abaixo:

> A escolha da profissão que se deseja seguir é instigante, é um processo de angústias, de indefinições, de projeções e é algo indispensável em nossas vidas. Pois o cotidiano de todos é permeado por escolhas, fáceis ou difíceis, planejadas ou impulsivas, que satisfaz ou que decepciona no futuro. (NASCIMENTO, 2015, p. 03).

Nesse sentido, acreditamos que a escolha de uma profissão está pautada em experiências de vida, influência familiar e status social de uma determinada área, aproximação com o futuro campo de trabalho, a escuta de relatos de experiência sobre o campo de trabalho, dentre outros elementos. Nesse sentido, é que enquanto, estudantes e

pesquisadores/as da Pedagogia nos interessamos em investigar qual a motivação de estudantes brasileiros/as e africanos/as pela docência em Pedagogia. Para tanto foi solicitado que esses/as 09 (nove) discentes respondessem a seguinte indagação: *Qual a principal razão que lhe motivou a escolher a licenciatura em Pedagogia?* Logo abaixo faremos a exposição das respostas dadas por alguns desses/as alunos/as:

> **Aluno - brasileiro 1**:
>
> A escolha desse curso parte da premissa de ser o primeiro curso afrocentrado do Brasil, além disso, eu escolhi esse curso porque ele parte de um referencial teórico e metodológico diferenciado, tendo como base a cultura africana e afro-brasileira que durante séculos foi massacrado, humilhado e inferioridade perante uma educação eurocêntrica. (W.L., masculino, 25 anos).

> **Aluna 1 – brasileira**:
> Para tentar mudar um pouco da realidade das escolas, como os atuais professores educam. Por ser uma pedagogia diferenciada, com foco no afrocentrismo. Tive professores que me mostram e incentivaram a cursar Pedagogia. (K.M., feminino, 22 anos).

> **Aluna 2- brasileira**:
> O desejo e o gostar de crianças. Eu sempre tive um desejo de ser Pediatra e descobrir que não me identificava com a Medicina. Interpretei que gostar da educação me possibilita cuidar do intelecto das crianças, assim terei contato direto com elas. (S.O., feminino, 28 anos)

> **Aluna 3- brasileira**:
> A principal razão se deu a partir da minha docência na educação infantil. (M.R., feminino, 30 anos).

> **Aluna 4- brasileira**:
> Por gostar da área e me identificar com ela, pois trabalhei muito tempo na área da escola. (A.C., feminino, 33 anos).

> **Aluna 5 – brasileira**:
> Sempre me encantou a profissão de professora, até que fui apresentada pelo Professor Fausto a proposta do PPC do Curso de Pedagogia, então achei encantador e desafiador, por isso escolhi. (M.C., feminino, 42 anos).

> **Aluna 6 – brasileira**:
> Poder contribuir com o processo formativo educacional da criança ou com adultos da EJA[6]. (F.C., feminino, 27 anos).

[6]Educação de Jovens e Adultos – EJA

> **Aluna 7 – brasileira**:
> Na realidade quando entrei na UNILAB e já entrando no curso de humanidades, teria esperanças de que psicologia viria a ser uma das terminalidades, como não veio a minha segunda opção passou a ser Pedagogia. (S.F. feminino, 23 anos).
>
> **Aluna 8 – cabo-verdiana**:
> Escolhi fazer pedagogia por que acredito que a educação é a melhor forma de mudar o mundo e combater desigualdades. Por isso, quero ser professora. (J.G. feminino, 28 anos).

TECENDO ALGUMAS ANÁLISES

A partir das respostas dos/as estudantes acima citados/as é possível dizer que o brasileiro 1 e a brasileira 5, apontaram como primeira ou principal razão para escolherem esse curso de Pedagogia, o seu currículo afro centrado,

> Quando nos denominamos afrocentrados nos caracterizamos como um curso que pretende partir em primeiro lugar dos conhecimentos em educação elaborados ao menos nos países da integração UNILAB em África (uma vez que não há como contemplar os saberes de todo o continente). Em segundo lugar priorizamos os conhecimentos em educação pertinentes ao universo diaspórico negro, com ênfase no Brasil. Em terceira instância pretendemos contemplar os saberes ditos "clássicos ou universais" elaborados pelo pensamento educacional europeu. Toda essa dinâmica se converte em um esforço de nos educar da porteira de dentro, ou seja, a partir da lógica do colonizado, o que está em plena consonância com os propósitos políticos e acadêmicos da UNILAB. (BRASIL/MEC, UNILAB, PPC da Pedagogia, 2016, p. 55).

Salientando que a implementação desse currículo diferenciado, está sendo aos poucos integrada e passando a mudar pensamentos em relação à educação dando ênfase à perspectiva africana e afro-brasileira, ou seja, "numa perspectiva de descolonização dos currículos e na compreensão das rupturas epistemológicas e culturais trazidas pela questão racial na educação brasileira" (GOMES, 2013, p. 104).

Em seguida, é possível refletir um pouco mais sobre a fala da brasileira 1, pois a mesma evidencia a importância dos/as professores/as no seu processo de escolha profissional, pois ela teve professores/as que a incentivaram a seguir a carreira docente e a tentar mudar um pouco a forma como os/as atuais docentes educam. Essa compreensão acerca do lugar que os/as docentes ocupam na vida dos/as discentes, no que se refere à escolha pela docência, tem uma concordância direta com o pensamento

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

de Zanchet *et al* (2012, p. 05), pois esse autor diz que é comum relatos em que educadores/as "recordaram alguns professores que marcaram suas trajetórias escolares e, de uma forma ou de outra, influenciaram a opção pela docência".

A formação e a escolha de uma profissão é algo importante para a vida de qualquer ser humano, e essa escolha parte de determinadas situações e experiências vivenciadas, isso porque

A escolha deve buscar contemplar seus anseios pessoais sem, contudo, desconsiderar a realidade do mercado de trabalho, [...] Deve, também, assumir grande importância no plano individual, já que envolve a definição das futuras experiências profissionais. (COUTINHO *et al*, 2005, p. 24).

Em acordo com a fala da Brasileira 2, vale destacar, que a mesma interpretou a motivação pela docência pelo desejo e o gostar das crianças, isso é bem importante, pois possibilita uma integração afetiva, de produção de conhecimento entre professor/a e as crianças no processo de ensino e aprendizagem, como entra em concordância com a citação acima, no sentido de contemplar os desejos pessoais para se desenvolver um bom trabalho. Dentro desse contexto Tassoni, (2000, p. 03-04), diz que "toda aprendizagem está impregnada de afetividade, já que ocorre a partir das interações sociais, num processo vincular", ajudando assim, a criança ter um aprendizado mais evoluído, o gostar do que se faz é importante para essa construção da personalidade e também para o desenvolvimento de conhecimento a partir das interações sociais e pessoais.

Considerando que o processo de aprendizagem ocorre em decorrência de interações sucessivas entre as pessoas a partir de uma relação vincular, é através do outro que o indivíduo adquire novas formas de pensar e agir e, dessa forma, apropria-se (ou constrói) novos conhecimentos. (TASSONI, 2000, p.06)

Tal pensamento entra em consonância com as estudantes brasileiras 3 e 4 da Pedagogia, que afirmam ser a afetividade com o meio educacional essencial para seguir com essa escolha.

Em seguida, temos a estudante brasileira 6, sendo a única que citou a Educação de Jovens e Adultos – (EJA) como uma das alternativas para desenvolver a docência, ou seja, contribuir no processo de aprendizagem desses/as estudantes de modo a melhorar

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

sua perspectiva de vida. Foi um fator bem importante de ser observado, pois a EJA é uma modalidade educacional bem desvalorizada, sendo que muitos/as dos/as estudantes que frequentam são mães de família, que não conseguiram concluir o ensino regular, jovens, que precisam trabalhar para ajudar nas despesas da casa, como também, senhores e senhoras que almejam conseguir aprender a escrever seu nome, aprender a ler, ter a oportunidade que há anos atrás não tiveram, e hoje buscam essa conquista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escolha em ser Pedagogo/a, é uma responsabilidade muito grande, pois além de trabalhar com as crianças, pré-adolescentes e adultos, dentre outras áreas, faz-se necessário gostar do que se faz, para que tenha resultados positivos no exercício da profissão. Como foi analisado, a grande maioria dos/as estudantes da Pedagogia da UNILAB salientam que a escolha profissional se deu a partir de experiências vividas com alguns professores/as que se fizerem presentes no processo de formação, outros/as dizem que gostam da educação, e também porque pensam na educação como uma forma de mudar, ou tentar mudar o mundo. Por sua vez, esses/as estudantes evidenciam que escolheram o curso de Pedagogia por acreditam que ser essa uma atividade profissional que pode contribuir para uma mudança ou construção de um com menos desigualdades sociais.

REFERÊNCIAS

COUTINHO, Miguel Posso et all. "**Educação física**: Os motivos dessa escolha profissional". Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Fabio_Machado11/publication/242758582_EDUCACAO_FISICA_OS_MOTIVOS_DESSA_ESCOLHA_PROFISSIONAL/links/56a6276908aebf168e3225a8.pdf>. Acessado em 23 de Agosto de 2017.

GOMES, Nilma Lino. **"Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos"**. Disponível em: <http://www.cppnac.org.br/wp content/uploads/2013/08/Rela%C3%A7%C3%B5es-%C3%A9tnico-raciais educa%C3%A7%C3%A3o-e-descoloniza%C3%A7%C3%A3o-dos-curr%C3%ADculos.pdf>. Acessado em 19 de Agosto de 2017.

NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). **"Afrocentricidade**: Uma abordagem epistemológica inovadora". São Paulo: Selo Novo, 2009.

NASCIMENTO, Lorena Machado do. **"A motivação na escolha da carreira de professor"** Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/ceduce/trabalhos/TRABALHO_EV047_MD1_SA 2_ID1228_22052015133554.pdf>. Acessado em 15 de agosto de 2017.

SILVA, Hayana Crislayne Benevides da et al. **"A imagem do povo negro no livro didático do primeiro ciclo inicial do ensino fundamental**." Campina Grande, REALIZE Editora, 2012. Disponível em:< http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/fe99ab94c9aad28b84538cc3756afc65_10 84.pdf>. Acessado em 19 de agosto de 2017.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. **"Afetividade e aprendizagem: A relação professor- aluno."** Disponível em: <https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/44850674/ANPEd_2000.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1502800129&Signature=9hGDyISkODWztsS8l2W3hchJuPM%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DAFETIVIDADE_E_APRENDIZAGEM_A_RELACAO_PRO.pdf>. Acessado em 13 de Agosto de 2017.

UNILAB**. "PPC- Curso de Licenciatura em Pedagogia"** Disponível em: <http://www.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2016/01/Projeto-Pedag%C3%B3gico-Curricular-do-Curso-de-Licenciatura-em-Pedagogia-Campi-Liberdade-e-Palmares.pdf>. Acessado em 18 de Agosto de 2017.
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. **"UNILAB: Caminhos e Desafios Acadêmicos da Cooperação Sul-Sul."** In._____; org. Camila Gomes Diógenes; José Reginaldo Aguiar. Redenção: UNILAB, 2003. 120p

ZANCHET, Beatriz Maria Atrib; FAGUNDES, Maurício Vitoria; FACIN, Helenara. **"Motivações, experiências iniciais e desafios: O que expressam os docentes universitários iniciantes."** Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/741/443>. Acessado em 17 de Agosto de 2017.

VIII Artefatos da Cultura Negra
25 a 30 de setembro de 2017
ISSN 2448 – 0495
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo
Universidade Regional do Cariri
Universidade Federal do Cariri
Universidade Federal do Ceará
Instituto Federal do Ceará - IFCE

SIMPÓSIO TEMÁTICO 7 – RACIALIZAÇÃO, COLONIALIDADE E CIÊNCIAS HUMANAS

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

O CORPO FEMININO NEGRO: REPRESENTAÇÕES E DISCURSOS NAS IMAGENS PUBLICITÁRIAS NO BRASIL DO SÉCULO XXI

Cicero Wanderson Santana dos Santos

INTRODUÇÃO

O século XIX foi palco das diversas experiências traumáticas relacionadas aos corpos negros, como discutidos por alguns pensadores, tais como Fanon (2008), Le Breton (2009) e Schawarcz (1996). Mulheres negras e homens negros sofreram na pele a busca irrefutável da procura, por meio de numerosas medidas eugênicas e poligênicas, a comprovação do pertencimento a uma raça. Estava escrito na pele daqueles homens e mulheres de cor negra a degenerescência, a inferioridade e criminalidade. A partir de um estudo morfológico, que os destinavam à colonização e dominação. As imagens e as representações feitas das identidades negras partindo de demarcações sociais, culturais, econômicas, políticas e étnicas valiam-se de múltiplos sentidos negativos veiculados pelos jornais e anúncios sobre as pretas e pretos em diversos momentos, seja pela venda de um escravizado seja pelo anuncio de sua fuga ou pela literatura que, fazia assim como os jornais um subjulgamento dos seus fenótipos.

A historiografia nacional era feita segundo critérios da identidade branca (civilizada). A historicidade dos acontecimentos eram elaborados basicamente por homens brancos, que elevavam seus status de civilidade em progresso, mostrando os grandes feitos dos ditos civilizados, enaltecendo sempre aquilo que os interessavam deixando a negritude, a participação do negro (a) como o símbolo do "escravo" subserviente. A pluralidade africana existente no Brasil foi deteriorada pelos determinantes biológicos, religiosos e culturais que impuseram ao negro e a negra uma identidade fetichizada e folclórica. Construíram uma identidade arraigada em uma dominação sem resistência, criando uma concepção étnica baseada na negação do que seria o ser negro. A historiografia do século XIX e perpassando por algumas obras e estudos no século XX se limitaram a fazer representações do (a) negro
(a) ora sobre as questões acerca da escravidão e das relações patriarcais determinadas pelo branco, ora sobre uma imagem monstruosa, selvagem e bestializada da pessoa

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

negra, desvalorizando suas especificidades enquanto um ser social participativo do processo sociohistórico da construção da nação brasileira.

Assim como a literatura a mídia publicitária é também nutrida de memórias individuais e coletivas que, apresentam representações e identidades que podem ser muitas vezes positiva ou negativa podendo excluir ou incluir determinados grupos ou pessoas. A mídia constitui um discurso de saberes representados por uma realidade, uma vontade de verdade. Essa vontade de verdade é quem impõe o sujeito aos espaços em que se encontram, espaços esses na maioria das vezes subalternizados, podendo ser o (a) negro (a) representado (a) por aquilo que Foucault chama de "loucura".

> O louco é aquele cujo discurso não pode circular como os dos outros: pode ocorrer que sua palavra seja considerada nula e não seja acolhida, não podendo testemunhar na justiça, não podendo autenticar um ato ou um contrato, não podendo nem mesmo, no sacrifício da missa, permitir a transubstanciação e fazer do pão um corpo (FOUCAULT, 2012, p. 10).

A mensagem escrita e a iconografia torna-se um documento importante para se entender um pensamento coletivo. As imagens publicitárias no século XXI comparadas com os tipos de informações que eram feitas no passado escravista e pós-escravista sobre a pessoa negra ainda são representações estigmatizadas que deixam a negritude em um espaço de negação.

> A mídia é o intelectual coletivo desse poderio, que se empenha em consolidar o velho entendimento de povo como "público", sem comprometer-se com causas verdadeiramente públicas nem com a afirmação da diversidade da população brasileira. O racismo modula-se e cresce à sombra do difusionismo culturalista euro-americano e do entretenimento rebarbativo oferecido às massas pela televisão e outros ramos industriais do espetáculo (SODRÉ, 2015, p.277).

As imagens publicitárias representam um pensamento coletivo, um imaginário que se forma a partir do consumo dessas imagens. Elas representam uma memória, é um testemunho de como se pensava a respeito desse objeto, mostrando os discursos que se formavam. Segundo a historiadora Ana Maria Mauad (1996) a imagem comunica através de mensagens não verbais, possuindo um caráter conotativo que se remete às

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

formas de ser e agir de uma dada época em que elas estão inseridas. Seguindo essa perspectiva, elas demonstrarão o sentido em que percorre o corpo feminino negro dentro de uma lógica de tempo, espaço e de poder.

As propagandas que irei analisar são imagens publicitárias que circularam no ano 2008 e 2015, retiradas dos sites site BEM NA NET e CLICRBS. Essas propagandas representam e elaboram um discurso que estão relacionados diretamente com as questões de raça, pois os lugares que são auferidos à essas mulheres são lugares diferentes e racializadores, diferentemente dos de outras mulheres não negras, por exemplo.

RACIALIZAÇÃO E SEXUALIZAÇÃO MIDIÁTICA

Desde o momento de sua chegada compulsória ao Brasil, os negros e negras eram classificados (as) e rotulados (as) pelos europeus. Faziam-se estudos dos seus fenótipos para designar qual grupo pertencia, paltados em determinações negativas relacionadas aos seus corpos negros. As mulheres negras no século XXI são vistas pela mídia publicitária através do seu corpo, elaborando visões sexualizadas e objetificando seu corpo negro.

Em Janeiro de 2008 é lançada no Rio de Janeiro pelo ministro da saúde, José Gomes Temporão, a campanha de prevenção à AIDS para o carnaval. A campanha pela prevenção da AIDS tem como público alvo a população jovem, em especial as mulheres. A campanha ainda contou com uma ação de distribuição de 100 mil tatuagens e 100 mil bandanas com a frase: Tenho atitude, distribuídas pelo Rio de Janeiro, Recife, Olinda e Salvador e um filme de 30 segundos e por três spots de rádio nos ritmos do samba, frevo e axé, que foram veiculados de Janeiro até 5 de fevereiro. Na imagem publicitária representada por uma mulher negra, a compositora e cantora rapper Negra Li, estava escrito a seguinte frase: Bom de cama é quem usa camisinha.

http://bemnanet.com.br/colunas/1/luis-alberto-caldeira/352/bom-de-cama-e-quem-usa-camisinha-ninguem-esta-imune-ao-virus-da-aids.html – Acesso em 20/04/2016

Analisando a imagem e a frase que descreve o propósito da campanha a frase nos leva a pensar que o corpo feminino negro é dotado de sexualização, objetificado e visto como promiscuo. Pois do ponto de vista do processo de inserção da população negra e em especial da mulher negra nos espaços midiáticos, como as telenovelas, por exemplo, veremos que a participação delas são apenas de coadjuvantes, subalternas. A presença da mulher negra nas publicidades é invisibilisada tanto pela falta de representatividade como pela forma que são representadas por esses sistemas. A mulher negra aí exposta está representada de forma racializada e sexualizada, pois seu corpo é relacionado diretamente com a questão da sexualidade liga à AIDS, demostrado também pela atuação sexista da cantora segurando o preservativo masculino. A frase da campanha que, tinha como especiais telespectadores as mulheres, aparece representada por uma mulher negra, cujo gênero e raça são sinônimos de sua objetificação pelo poder patriarcal. A frase reme ao sexo das negras com homens e que supostamente ela seria "boa de cama", estereótipo ao qual é atribuído ás mulheres negras desde o período colonial.

Stuart Hall (2014) Mostra como que a identidade operando por meio da diferença envolve um trabalho discursivo e simbólico. Segundo ele "a identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído" (HALL, 2014, p. 82). Nessa perspectiva, a mulher negra encontra-se excluída das formas de representação positiva na qual é mostrada pela mídia.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

> 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. Segundo Gonzalez (1979, p. 13): A mulher negra é vista pelo restante da sociedade a partir de dois tipos de qualificação 'profissional': doméstica e mulata. A profissão de 'mulata' é uma das mais recentes criações do sistema hegemônico no sentido de um tipo especial de 'mercado de trabalho' [...] produto de exportação (Ana Cláudia Lemos, 2013, p. 24-25).

O corpo feminino negro é esquecido de ser mencionado como um lugar de memória, de afetividade e de cultura, para ser lembrado como um corpo racializado, sendo levada à questões ligadas à virilidade e prostituição. Desde o período da escravização e pós-escravização as mulheres negras são alvos das mais diversas visões repugnantes e preconceituosas existentes até os dias de hoje. As mulheres negras passaram suas vidas a enfrentar todo o tipo de desrespeito, de exclusão, de imposição, de preconceito e de submissão.

A mídia constrói uma identidade deformada, estereotipada e sexualizada da mulher negra, como podemos ver na imagem publicitária referia a campanha de 2008. A imagem que representa o corpo feminino negro representa como sendo imoral, um corpo livre para todos, ganhando um sentido de hipersexualizada que tem um grande efeito de sentido na vida afetiva que pode ser muitas vezes relacionada à sua solidão.

> Com referência ao negro, a mídia, a indústria cultural, constroem identidades virtuais a partir não só da negação e do recalcamento, mas também de um saber de senso comum alimentado por uma longa tradição ocidental de preconceitos e rejeições. Da identidade virtual nascem os estereótipos e as folclorizações em torno do indivíduo de pele escura (SODRÉ, 2015, p. 280).

A INVISIBILIDADE EXCLUSIVA DA MULHER NEGRA

Em dezembro de 2015, a prefeitura de Fortaleza realizou uma campanha para comemorar o dia da família, realizado no dia 8 de dezembro no Brasil, para homenagear

as famílias como um lugar de união e de amor, fazendo referência a todas as categorias de gênero e raça. Porém o pôster não comtempla as mulheres negras que por sinal faz parte do gênero feminino e da categoria de raça. No slogan está a seguinte frase*: A Prefeitura de Fortaleza reconhece a família como um lugar onde existe amor e união. Família é quem cuida com carinho e trata com respeito. O amor de uma família não tem cor, gênero ou laços sanguíneos. O amor sempre vence*! Dentro da imagem publicitária animada encontramos homens gays com filhos, mulheres lésbicas com filhos e homens e mulheres sozinhas (os) representando a família de várias formas, sendo aí mostrado cinco homens brancos e apenas um homem negro, oito bebês brancos e um bebê negro e seis mulheres brancas e nenhuma mulher negra.

http://wp.clicrbs.com.br/plural/2015/12/10/a-prefeitura-de-fortaleza-tambem-entrou-na campanha-pela-familia/?topo=77,1,,,,77 - Acesso em 24/04/2016

Fazendo uma análise das representações que se fazem da negritude nessa imagem notamos que a negritude é colocada como uma alternativa de se mostrar que no Brasil os negros são inseridos dentro dos contextos midiáticos como igual, porém a imagem nos mostra outra situação, uma situação de exclusão da população negra, em especial da mulher negra que é totalmente apagada e invisibilizada nessa imagem. O corpo feminino negro relacionado à imagem aí colocada é visto como não participativo das formas afetivas de amor e carinho, como não participativo de uma família, sendo colocada para escanteio nas relações familiares e afirmando seu lugar como cuidadora, ama de leite das filhas e filhos dos patrões. A mulher negra não sendo capaz de participar das relações familiares é vista como promiscua que só há um lugar no qual

poderá ser inserida, na cozinha dessas pessoas, como domestica, no quarto dos homens, como amante ou prostituta.

As representações são formas de dizer como é que alguém ou uma coletividade é vista pelos sistemas de representação e pelo imaginário histórico, qual o motivo da mulher negra não estar também, assim como o homem negro e as mulheres brancas e homens brancos representadas nessa imagem como formadora de uma família? Pensar no não lugar da mulher negra nessa imagem é pensar o lugar ao qual elas estão destinadas, um lugar sempre abaixo das outras categorias, um lugar de visibilidade apenas quando se trata do seu corpo, de mostrar como que a negra faz o sexo.

> Na ótica desses pensamentos racistas e sexistas estão afirmações sobre os perfis dirigidos às mulheres afrodescendentes, cujas mascas simbólicas de representação são elaboradas com base em categorias fenotípicas, orientadas por uma visão masculina essencialidade para classificá-las a partir de seu tom de pele: negrinha, pretinha, moreninha ou mulatinha entre muitas outras "escalas cromáticas" e diminutivos racializadores (SALES, 2013, p. 43).

No artigo, a escrita do corpo feminino negro na poesia de Miriam Alves, a mestra em estudos de linguagens Cristian Souza Sales fala sobre como que a poesia da poeta paulista Miriam Alves vem quebrando com as amarras do racismo sobre o corpo feminino negro e de como que as mulheres negras veem resignificando a literatura que não as representa de forma significativa, no qual escritoras afro-brasileiras contemporâneas tem colaborado para construir novas formas de escrita do corpo feminino negro, quebrando com os estereótipos que são construídos pela literatura brasileira e pela mídia.

CONCLUSÃO

O corpo negro não é uma categoria meramente biológica, mas sim também uma categoria social, cultural e simbólico ao qual podemos mostrar quem somos, fazer uma autoafirmação da estética afrodescendente e refletir sobre uma história de poder, dominação e resistência da população negra. O corpo feminino negro nos possibilita fazer uma reflexão sobre o papel da mulher negra na sociedade, sobre as práticas de

enfrentamento à violência de gênero e raça, pois traz a memória e a resistência de um povo que foi escravizado por não se enquadrarem no padrão da beleza estética europeia. As memórias negras esquecidas e calcificadas no passado são resignificadas para demostrar a importância do corpo negro dentro dos espaços culturais e fazer com que possamos enxergar sua importância dentro de um processo de compreensão histórico social e cultural elaboradas segundo as perspectivas dos agentes negros e não mais sobre a do dominador.

REFERÊNCIAS

ANTONACCI, Maria Antonieta**. Memórias ancoradas em corpos negros;** Maria Antonieta Antonacci – São Paulo: Educ, 2013.

DA CONCEIÇÃO, Maria telvira. **O debate atual sobre o ensino da história da cultura do negro no Brasil: questões para o ensino da história local no Cariri;** Maria Telvira da conceição - Recife: Liceu, 2014.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**; tradução de Renato da Silveira - Salvador : EDUFBA, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso. Aula inaugural no collége de France;** Laura fraga de Almeida Sampaio – São Paulo: Loyola, 1996.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade;** Tomaz Tadeu da Silva – Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

HOOKS, Bell. **Não sou eu uma mulher? Mulheres negras e feminismo;** Tradução livre para a Plataforma Gueto – 01. Ed. 1981.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo;** Sonia M.S. Fuhrmann – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LEMOS PACHECO, Ana Cláudia. **Mulher negra: Afetividade e solidão;** Ana Cláudia Lemos Pacheco – Salvador: Edufba, 2013.

MAUAD, Ana Maria. **Através da imagem: Fotografia e história interfaces;** Ana Maria Mauad - Rio de Janeiro: arquivo geral da cidade do Rio de Janeiro, 1996.

SALES, Cristian Souza. **A escrita do corpo feminino negro na poesia de Miriam Alves;** Cristian Souza Sales – Revista da ABPN, 2013.

SCHWARCZ**,** Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: Cientistas, instituições e questões racial no Brasil - 1870-930;** Lilia Morirz Schwarcz. - São Paulo: Companhia das letras, 1993.

SILVA, Tomaz Tadeu (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathry. **Identidade e cultura: A perspectiva dos estudos culturais;** Tomaz Tadeu da Silva - 15. ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 2014.

SODRÉ, Muniz**. Claros e escuros. Identidade, povo, mídia e cotas no Brasil: A diferença e a mídia;** Muniz Sodré – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

AFROCENTRICIDADE X AFROCENTRISMO: ESTUDOS E PONDERAÇÕES

José Valterdinan Mesquita Xavier [180]

Profa. Dra. Vera Regina Rodrigues da Silva [181]

RESUMO

Este artigo visa fazer um percurso pelas obras de Molefi K. Asante, Renato Nogueira Jr., Elisa Larkin Nascimento, Reiland Rabaka dentre outros autores e autoras de suma importância que promovem muitas reflexões envolvendo duas correntes de pensamento que poderiam se enquadrar no campo de estudos intitulado de "Novas Epistemologias", a saber: Afrocentricidade e o Afrocentrismo. O que move a pesquisa é a necessidade de compreender e analisar os contextos sociais, políticos e culturais da emergência destas correntes filosóficas, e como estas foram introduzidas no Brasil. Destarte, poderemos entender suposições, princípios e ações desses novos modos de pensar – que põem o sujeito africano como centro de produção de conhecimento e ação no mundo - que nos são apresentados, bem como perceber quais as contribuições dos mesmos para se construir outros modos de se relacionar, compreender o mundo, produzir conhecimento, etc. A metodologia deste trabalho se deu através de revisão teórica acerca das produções das epistemologias em questão, dando uma ênfase regional, ao analisar a recepção destas correntes no Brasil, uma vez que em terras brasileiras, tais teorias são interpretadas de maneira ambígua, confundindo-se seus conceitos e reflexões. A pesquisa nos permite inferir que a relação entre Afrocentricidade e Afrocentrismo deve ser analisada de uma maneira bastante cautelosa, pois ambas, nesse sentido, são compreendidas como se fossem apenas uma mesma teoria, que possui como objetivo inverter a ordem geopolítica e epistemológica do mundo, deslocando a Europa do centro, lugar este que deveria ser ocupado por África. Quando analisamos os escritos, percebemos que tal interpretação ocorre devido a uma errônea leitura do que seria Afrocentricidade, e que acaba dando fomento para o surgimento do Afrocentrismo, uma percepção distorcida da primeira.

PALAVRAS-CHAVE: AFROCENTRICIDADE. AFROCENTRISMO. NOVAS EPISTEMOLOGIAS.

[180] Acadêmico do 8° semestre do curso de Ciências Sociais na modalidade de licenciatura pela Universidade Federal do Ceará – UFC. E-mail: walter-mesquita@hotmail.com. CE. Brasil.

[181] Professora Adjunta no Instituto de Humanidades e Letras da UNILAB – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira. E-mail: vera.rodrigues@unilab.edu.br. CE. Brasil.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

INTRODUÇÃO

A ciência tal qual a conhecemos hoje, sendo um mecanismo de busca pela verdade, e esta por sua vez compreendida como temporal, ou seja, mutável ao passar do tempo, é uma invenção moderna, criada há alguns séculos. E na medida em que novas investigações foram sendo pautadas pelo uso do "método científico", demonstram que uma determinada verdade – antes estabelecida e muitas vezes legitimada pela própria ciência – pode atingir o seu limjte explicativo de acordo com o contexto social. O conhecimento científico assim, só pode ser adquirido através dedeterminadas práticas, dos estabelecimentos de hipóteses, da observação, da experimentação, dá validade a certos discursos em vez de outros. Nesse sentido, é sabido que a ciência também pode ser utilizada como ferramenta gerdora de transformações sociais, através de seus estudos e pesquisas que fomentam o desenvolvimento tecnológico, que afeta – positiva ou negativamente – o progresso econômico do país, e por sua vez está ligado ao avanço da sociedade, do desenvolvimento humano, etc. Ela, portanto, é um importante instrumento de poder, já que quem a tiver sob o domínio, com certeza é ser provocador de transformações. Por causa desses fatores, a ciência não pode deixar de ser objeto de estudo dela mesma e de outras instituições do saber que por causa da relação intrínseca de poder existente entre o saber científico e os demais saberes, foram concebidas como instituições sócias que possua baixo conhecimento e portanto, inferiores. Destarte, percebe-se que com o surgimento da filosofia da ciência, e de outros campos de estudos como a Epistemologia do Conhecimento, fez com que a reflexão sobre a própria ciência, sua estrutura, funcionamento, ações e sua relação com a sociedade. A Epistemologia do conhecimento busca conhecer a maneira pelo qual se estrutura como o conhecimento é construído cognitivamente e legitimado socialmente. Pode também ser entendida como avaliadora das alegações acerca desse conhecimento que varia ou não dependendo do contexto socio-cultural em que se encontram (KAPHAGAWI et MALHERBE. p.02). Essa ação se deu principalmente quando vários estudiosos começaram a perceber os males que estavam por trás do estabelecimento científico da ciência moderna como uma determinada prática de saber e de reconhecimento da verdade que não tenha seu discurso questionado, devido a sua força hegemonizadora

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

usadapara manter no poder determinados grupos políticos. Foi apontado também,se ainda havia validade do pensamento científico como ele se apresentava, o que poderia ser mantido ou posto de lado. A crise do paradigma científico se instaurava, principalmente em após a ciência ter sido utilizada como muleta para as práticas colonialistas, mercantilista do séc, XV e de ações imperialistas no sec. XX. Posto em questão, vários grupos sociais inclusive dissidentes dessa corrente, e os demais que sofreram com as ações das mesmas, começaram a propor modelos epistemológicos que pudessem apresentadas como alternativos a esse modelo de construção de pensamento e estruturador da sociedade. Intituladas como "Novas Epistemologias, elas concebem em si maneiras diferentes para lidar com uma mesma problemática: convivência entre várias epistemologias e cosmologias. Seja através de um episteme construída por aqueles e aquelas localizados abaixo da linha imaginária que separa o Norte do Sul; ou pelos que estão inseridos no outro lado do globo, no Oriente; os pelos sujeitos que sofreram de maneira direta com as ações coloniais e/ou imperialistas, como o caso dos povos/etnias residentes em África e na América do Sul. O presente artigo propõe-se a analisar duas correntes epistemológicas que se auto referenciam como oriundas do continente africano e modelos alternativos a epistemologia europeia hegemônica, são elas: a "Afrocentricidade" e o "Afrocentrismo". Tendo o entendimento do contexto social e político em que estas emergem, e elencadas suas características, pretende-se compreender como esses modelos foram recepcionados no Brasil e entrelaçados entre si, a ponto do "Afrocentrismo" só existir, devido ao fato de um conjunto de críticas existentes contra à "Afrocentricidade".

AFROCENTRICIDADE: IDEIA, CONCEITO OU PARADIGMA?

> "A Afrocentricidade é um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos." (ASANTE, 2009, p. 93)

O termo Afrocentricidade, assim podemos compreender hoje, sendo uma perspectiva que pões os sujeitos africanos e a África no centro de suas formulações, sejam elas políticas, filosóficas ou científicas, surge nos anos 1980 como a publicação do livro

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

Afrocentricidade de Molefi Kete Asante.[182] A ideia principal contida nessa obra e consequentemente, nas posteriores, é a necessidade dos povos africanos serem realocados para o centro do debate da produção de conhecimento sobre o continente africano e de suas decisões políticas, econômicas, etc. Compreendendo que os indivíduos africanos estavam deslocados de sua cultura, Asante articula o conceito de agência, ou seja, de que estes deveriam ser sujeitos de sua própria história, se reapropriando dos valores e ideais das culturas africanas que lhe foram tirados pelo colonialismo europeu. Tornados agentes, esses indivíduos se encarregarão de reescrever a história da África e dar prosseguimento ao processo de civilização do continente que foi interrompido com a chegada dos europeus no séc. XV. Importante ressaltar que, tanto para Asante quanto para o conjunto de intelectuais que vão seguir adiante o arcabouço teórico da Afrocentricidade, compreendem o termo "africano" como as pessoas residentes no continente ou fora dele. O escrito a seguir, nos permite um melhor entendimento sobre a questão:

> Não se trata de um termo essencialista, ou seja, não é algo que se baseie simplesmente no "sangue" ou nos "genes". Muito mais do que isso, é um construto do conhecimento. Basicamente, um africano, é uma pessoa que participou dos quinhentos anos de resistência a dominação européia. (ASANTE, 2009, 0. 102)

Asante postula que "Afrocentricidade" é uma proposta epistemológica de lugar. O conceito de lugar, assim como os de localização e de centro são fundamentais para apreender sua teoria e construir um olhar afrocentrado sobre a história do continente, uma vez que estar localizado, significa permanecer, temporário ou permanentemente, em um determinado espaço. Assim, "o objetivo do afrocentrista é manter o africano dentro e no centro, de sua própria história" (ASANTE, 2009, p.97). Uma outra característica marcante da "Afrocentricidade" é a defesa dos elementos culturais africanos como parte de um projeto de humanidade. Aqui é presente a ideia-chave dessa noção: que a civilização africana tem muito a contribuir na construção de um novo modelo de sociedade que não pautada pela hegemonia europeia o que não quer dizer –

[182] A exemplo de "A Idéia Afrocêntrica" (1987) e "Kemet, Afrocentricidade e Conhecimento" (1990).

como veremos adiante – que esta queira assumir a posição de dominante. Embora Asante seja responsável por cunhar o termo "Afrocentricidade" e conseguir reunir vários propósitos em torno dessa ideia, isso não quer dizer que ações e pensamentos de sujeitos africanos anteriores às formulações desta abordagem afrocêntrica, não tinham indivíduos afrocentrados. Pelo contrário, a "Afrocentricidade" é como se fosse um produto – não cristalizado – das reflexões e ações desses indivíduos. Elisa Larkin Nascimento e Charles S. Finch III nos propões uma análise histórico bibliográfica sobre os autores e autoras que contribuíram para o surgimento da corrente proposta epistemológica proposta por Asante. Segundo estes, tal pensamento surge devido a apropriação por parte da Europa e dos Estados Unidos de tomarem para si a responsabilidade de escrever a história do resto do mundo. Destarte, o trabalho de Antenor Firmin (1885) se apresenta como uma contra narrativa ao modelo de pensamento da época. Sua obra intitulada de "Da Igualdade das Raças: antropologia positiva" representou uma resposta ao tratado racista do Conde Artur de Gobineau, que previa a degeneração da humanidade em poucos anos se a mistura entre as raças não fosse controlada.[183] Com o decorrer dos anos a abordagem afrocentrada se encontra intimamente ligada ao pan-africanismo interpretada assim, como um ato de resistência, inspirada na e inspiradora, das "revoltas negras" ocorridas durante o séc. XVIII. Esse processo está correlacionado ao desenvolvimento intelectual do Ocidente. Durante o séc. XX ocorre o surgimento das universidades negras nos EUA mas que não foram tão abrangentes, uma vez que muitos intelectuais negros da época eram autodidatas. A partir do séc. XX os afrocentristas passaram a ser considerados como "homens de raça" em oposição aos "homens de medicina" e também pelo fato de já estarem engajados no processo de (re)examinar a história dos povos de descendência africana em todo o mundo sob um novo olhar já aqui descrito: pautar a África como centro. Ainda no início do mesmo século, conforme pontua Nascimento e Finch III, ocorre a primeira Conferência Pan-Africana cujo organizador se trata de Silvester Williams. Du Bois participa desta e profere um dos seus discursos mais conhecidos, apontando que "O problema do século XX é o problema da linha de cor" (DU BOIS, 1986, p.372). Du

[183] O pensamento de Gobineau influenciou toda uma época. Vários intelectuais a luz de sua teoria da degeneração, propuseram e colocaram em prática várias ações de esterilizações das mulheres negras como método de conservar a pureza da "raça" branca. Desse modo, surge a Eugenia, baseada na forte ideia de limpeza social.

Bois se destaca nesse processo e se torna um dos grandes expoentes do pan-africanismo. Os autores chamam a atenção para um fenômeno interessante: o pesamento intelectual de negros e negras nesse período foi fortemente disputado pelo: a) marxismo; b) liberalismo capitalista; c) nacionalismo negro; d) e o pan-africanismo. As duas primeiras – aparentemente opostas – ficavam do mesmo lado da trincheira quando o assunto era hostilizar as duas últimas. Estas intimamente ligadas entre si, representando boa parte do pensamento afrocêntrico. Intelectuais como George Padmore, Richard Wright e Abdias Nascimento representam figuras que se distanciaram do marxismo devido suas percepções de que o mesmo omitia/diluia a questão racial na questão de classe, e foram acusados de separar a classe operário por pautarem a discriminação racial como um fator importante na análise da sociedade. Marcus Garvey foi um dos maiores representantes do nacionalismo negro e do pan-africanismo, pautando a solidariedade entre os negros no continente e na diáspora. Há ainda uma grande efervescência cultural negra nesse início de século nos Estados Unidos e em outros países tipo Brasil e França, gerando movimentos como "Harlem Renaissance", Frente Negra Brasileira e o movimento de Négritude, respectivamente. Harold Cruse já apontava, na década de 1960, a noção de agência e centralidade da cultura na teoria afrocêntrica, faltava-lhe apenas a visão diaspórica. Um outro intelectual bastante lido e consumado pela abordagem "afrocentrada" é Cheik Anta Diop, cuja base conceitual sobre o Antigo Egito pontuando que os indivíduos localizados nessa região era negros, afirmando uma unidade cultural africana, serve de principal sustentáculo da teoria da "Afrocentricidade". Esse contexto histórico-social é o campo que permite a emergência da mesma enquanto paradigma epistemológico, metodológico, que dever ser utilizado como ferramenta para libertação dos africanos, ou seja, deve ativar a consciência africana dos sujeitos, pois um novo paradigma que não possui função social, em nada se difere do paradigma eurocentrista (MAZAMA, 2009, p. 114-117). Um ponto que não pode passar despercebido nessa tentativa de traçar brevemente as características da "Afrocentricidade" é o grande esforço que Asante fez em diferenciar o "africano" do sujeito "afrocêntrico". Já foi salientado o modo pelo é compreendida a noção de "africano" para essa corrente. Asante afirma que "pode-se praticar os usos e costumes africanos sem por isso ser afrocêntrico" (ASANTE, 2009, p.94). Ser "afrocêntrico" aqui

é o compromisso social de "conscientização sobre a agência dos povos africanos" (Idem.). Mais do que nunca, é a consciência, e não a biologia que determina suas posturas, e portante, sua abordagem dos fatos. É a partir desse lugar, que toda a análise procede.

AFROCENTRISMO COMO DISTORÇÃO DA AFROCENTRICIDADE?

Pensar a relação Afrocentrismo como uma distorção "Afrocentricidade" não é uma tarefa intelectual apenas brasileira, mas também de outros países que lidam com o dilema racial cotidianamente. A assimilação de um ao outro, se dá, primeiramente, devido a uma má articulação que alguns intelectuais possuem quando se predispõem a discutir a temática da "Afrocentricidade", referindo a esta com os mais variados conceitos e termos como: "Afrocentrismo"; "abordagem centrista"; e as vezes "afrocêntricas"[184], que em vez de agir didaticamente acaba por dificultar a interpretação sobre essa corrente, uma vez que dá a margem de muita flexibilidade, o que é ruim, pois acaba provocando danos a "Afrocentricidade" enquanto proposta epistemológica e metodológica totalmente estruturada como um paradigma, ou seja, possuidora de um aspecto cognitivo, estrutural e funcional (KUHN, 1962, 1970; MAZAMA, 2009). Há uma constante tendência de compreender "Afrocentricidade" como se fosse "Afrocentrismo", e este como se fosse aquele, sendo sinônimos. O que constitui de um equívoco. Tendo definido as características da "Afrocentricidade", o que viria a ser o "Afrocentrismo", seu oposto? O que os diferencia? Creio que estes se diferenciam em 04 eixos fundamentais:

✓ É atribuído ao "Afrocentrismo" a utilização do termo "raça" numa perspectiva biológica para fundamentar uma determinada lógica que afirmaria a pureza entre as diversas "raças" existentes, e assim provocar uma "pseudossolidariedade" em torno de uma única "raça", no caso: a negra. Assim, seus críticos a concebem como uma abordagem essencialista e raciológica, se não racista, a ponto de utilizar o conceito biológico de "raça", já comprovado cientificamente como não existente, para articular

[184] Tendo em vista que este termo acabou se inserido a campo léxico da Afrocentricidade há alguns anos.

ações que beiram ao fascismo;

- ✓ É compreendida como um discurso político separatista que se não controlado pode beirar num "racismo as avessas", causando perigo aqueles não pertencentes ao seu grupo;
- ✓ É acusada de ser pretensiosa a inverter a ordem geopolítica, econômica do globo, pondo a África nos grandes centros de decisão do poder, assim como o fez e ainda faz a Europa;
- ✓ O "Afrocentrismo" conforme postulado pelos três itens acima NÃO EXISTE, pois todas essas críticas foram direcionadas a "Afrocentricidade", nos fazendo crer que assim, o primeiro seja apenas a maneira pelo qual o Ocidente consegue enxergar e dialogar com outras epistemologias e cosmologias que se apresentam como alternativas a ele, negando-as.

Para se ter mais aprofundamento sobre a base que sustenta o último ponto abordado, faz necessário fazer uma análise acerca da "sociologia das ausências e sociologia das emergências" de Boaventura de Sousa Santos (2006, p.777-821). Como muito bem intitulou Boaventura, é típico do Ocidente uma "razão indolente", ou seja, uma falsa racionalidade científica que se baseia como universal, que esconde, omite ou destrói modelos epistemológicos que se proponham como alternativos a sua índole. Caracterizado por uma razão arrogante/metonímica que se reivindica como única forma de racionalidade e que "não se aplica a descobrir outros tipos de racionalidade ou, se o faz, fá-lo apenas para as tornar matéria-prima" (SANTOS, 2006, p.780). Essa implicação me permite inferir que a construção da ideia "Afrocentrismo" e justamente um discurso contra a possibilidade de emergência da "Afrocentricidade" como um novo paradigma que traz consigo novos parâmetros para um projeto de humanidade em disputa. O paradigma arrogante europeu sente-se ameaçado com a possibilidade de decadência de seu reinado, tendo em vista que o número de seus dissidentes só aumenta a medida em que novas catástrofes e tragédias ocorrem devido sua existência, o que não garante uma relação causa-efeito, uma vez que tal paradigma sempre encontra novas formas de se conservar no poder.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa bibliográfica feita para a produção deste artigo, cuja problemática é compreender como se inter-relacionam os conceitos de "Afrocentricidade" e "Afrocentrismo", analisando suas emergências e críticas, nos permitiu perceber que: a) não há uma literatura específica que trate do fenômeno do "Afrocentrismo" seja local ou internacional, que não passe de fragmentos de textos produzidos em redes sociais ou de falas de ativistas, etc. O que dificulta uma análise mais séria a respeito do mesmo, inferindo apenas alguns aspectos já descritos acima; b) o que se compreende por "Afrocentrismo" é, na verdade uma percepção distorcida acerca de determinados elementos constitutivos da "Afrocentricidade", devido boa parte de autores que se propõem a discuti-la utilizam vários termos para se referir a ela, o que acaba embaraçando sua compreensão; c) partindo dessa percepção observamos também que o fato de não houver – ainda – uma literatura específica acerca do "Afrocentrismo" este não deixa de existir, pois a evidência da ausência não necessariamente representa a ausência da evidência. Sendo assim, infere-se que o "Afrocentrismo" está no imaginário social, através de falas, ações e representações que tratam da "Afrocentricidade" como uma revanche ideológica contra a supremacia branca. Isso da base para que o "Afrocentrismo" persista, mesmo não constituindo um projeto epistemológico estruturado como conhecemos. Indagar sobre como isso ocorre? Como são agenciados essas reproduções? A quem serve? Se servem a algo ou alguém? São questões para um trabalho posterior.

REFERÊNCIAS

ASANTE**.** Molefi K. *Afrocentricidade: Notas sobre uma posição disciplinar*. In: Afrocentricidade: Uma Abordagem Epistemológica Inovadora. NASCIMENTO, E. L. (org). São paulo: Selo Negro, 2009. (Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira; 4), p. 93-110.

BERNARDO. S. S. Existe uma filosofia essencialmente africana? Disponível em <http://www.pedraderaio.org.br/site/index.php/latestitems/artigos/item/342existeumafilosofiaessencialmenteafricana?tmpl=component&print=1>. Acesso em 20/08/2017.

CHRISTIAN. M. *Conexões da diáspora africana: uma resposta aos críticos da Afrocentricidade*. In: Afrocentricidade: Uma Abordagem Epistemológica Inovadora.

NASCIMENTO, Elisa. L. (org). São paulo: Selo Negro, 2009. (Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira; 4), p. 147-66.

FARIAS. P.F.De Moraes. *Afrocentrismo: entre uma contranarrativa histórica universalista e o relativismo cultural*. In: Journal of African History, vol. 44, no 2 (2003), pp. 327-40.

FINCH III. *A Afrocentricidade e seus críticos*. In: Afrocentricidade: Uma Abordagem Epistemológica Inovadora. NASCIMENTO, E. L. (org). São paulo: Selo Negro, 2009. (Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira; 4), p. 167-80.

_____. & NASCIMENTO. E. L. *Abordagem Afrocentrada, História e Evolução*. In: Afrocentricidade: Uma Abordagem Epistemológica Inovadora. NASCIMENTO, E. L. (org). São paulo: Selo Negro, 2009. (Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira; 4), p.37-70.

KAPHAGAWI. D. N. et MALHERBE. J. G. *Epistemologia Africana*. In: COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P.J. (eds). The African Philosophy Reader. New York: Routledge, 2002, p. 219-229. Tradução para uso didático por Marcos Rodrigues.

KUHN. Thomas. *Reflections on my critics*. In: LAKATOS, Imre; MUSGRAVE, Alan (Org.) Criticism and the grownth of knowledge. Cambridge: Cambridge University Press. 1970, p. 231-78.

_____. *The Structure of scientific revolutions*. Chicago IL: Chicago University Press, 1962. LAM, Aboubacry Mousa. Le Sahara ou la Vallée du Nil? Dacat: IFAN-Cheik Anta Diop/ Kephera/A.M. Lam, 1994. [Segunda edição: Dacar: Menaibuc/Kephera/Editions Papyrus, 2000.]

MAZAMA. Ama. *Afrocentricidade como um novo paradigma*. In: Afrocentricidade: Uma Abordagem Epistemológica Inovadora. NASCIMENTO, E. L. (org). São paulo: Selo Negro, 2009. (Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira; 4), p.111-28.

RABAKA. Reiland. *Teoria Crítica Africana*. In: Afrocentricidade: Uma Abordagem Epistemológica Inovadora. NASCIMENTO, E. L. (org). São paulo: Selo Negro, 2009. (Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira; 4), p. 129-46.

SANTOS. Boaventura de Sousa. *Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências*. In: Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado / Boaventura de Sousa Santos, (org). - 2. ed. - São paulo : Cortez, 2006.

VIII Artefatos da Cultura Negra
25 a 30 de setembro de 2017
ISSN 2448 – 0495
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo

Universidade Regional do Cariri
Universidade Federal do Cariri
Universidade Federal do Ceará
Instituto Federal do Ceará - IFCE

PRESENÇA PORTUGUESA NO KONGO: A VISÃO DO CENTRO DOS ESTUDOS ANGOLANOS

Mamadu Nanque[185]

RESUMO:

Este trabalho tem como objetivo analisar a presença portuguesa em Angola no fim do período colonial em relação aos grupos étnicos locais, especialmente, os Bakongos. Durante a luta anticolonial, as filiações étnicas entre outras foram utilizadas por partidos para agregar membros; por outro lado, os jovens que se envolviam com a luta de independência tinham vários elementos identitários que contavam na escolha do grupo político a que pertenciam. Nesse âmbito, analisamos como documento um manual de história de Angola produzido pelo Centro de Estudos Angolanos criado em Argel em 1965 por integrantes do Movimento Popular de Libertação de Angola - MPLA. O manual de História de Angola do partido propunha fazer a luta via transformação educacional. Nessa perspectiva, a etnia Bakongo, representada pela História do reino do Kongo, era vista como um estado de grande força política, mas que, no entanto, se envolveu com os portugueses, que, por sua vez, se preocupavam apenas com a exploração de metais preciosos e o estabelecimento de intriga às tribos locais para angariam escravizados para o mercado Atlântico.

PALAVRAS-CHAVES: LUTA ANTICOLONIAL. FILIAÇÕES ÉTNICAS. INDEPENDÊNCIA. ELEMENTOS IDENTITÁRIOS.

[185] Gradando do curso de História da Unilab, mamadunanque@gmail.com, Redenção, Ceará, Brasil, FUCAP.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

INTRODUÇÃO

Este artigo está relacionado com o projeto coletivo intitulado "Uso e sentido de Kongo nos discursos nacionalistas da RDC e Angola", que é coordenado pela Profa. Dra. Larissa Oliveira e Gabara, tendo como órgão financiador a FUNCAP. O programa da FUNCAP é a Bolsa de Produtividade para o desenvolvimento de pesquisas no interior do Estado, BPI.

Para realizamos deste trabalho no âmbito do projeto coletivo, analisamos como documento um manual de história de Angola produzido pelo Centro de Estudos Angolanos criado em Argel em 1965 composto por integrantes do Movimento Popular de Libertação de Angola - MPLA. Este livro trabalha sobre a preservação da história angolana, em que a história do reino do Kongo aparece como parte fundamental. O manual está dividido em duas partes, a primeira levanta uma questão referente a importância de se estudar história para qualquer sociedade. E a segunda, que é dividida em mais quatro partes, fala especificamente da História de Angola. Essa é apresentada a partir de uma introdução que analisa as idades da história (pré-história, proto-história, história – essa é dividida em duas: pré-colonial e idade colonial), na sequência, as divisões procuram dar conta a idade pré-colonial, colonial e contemporânea. É sobre o trecho da idade pré-colonial e colonial que esse artigo se atenta, pois é nesse período que a história do reino do Kongo é necessariamente a própria história de Angola.

A HITÓRIA DE ANGOLA CONTADA PELO CEA

Argélia durante as lutas anticoloniais africanas serviu como um campo de concentração dos nacionalistas, porque oferecia bolsas de estudos universitário e treinamento militares para os países que integrava ao ideal nacionalista africano. Assim, muitos líderes e simpatizantes a independência de Angola foram para Argel. Em 1964, um grupo de jovens angolanos se reuniram e fundaram o Centro de Estudos de Angola – CEA – com o propósito de, por meio das palavras, fazerem a luta pela independência. Assim, o CEA produziu muitos encontros entre personalidades daquele momento, muitas leituras teóricas, mas principalmente incentivou a publicação de materiais

didáticos para servir como fonte de conhecimento para uma nova educação angolana, em que a história de angola fosse contada pelos próprios angolanos sobre seus protagonismos nos tempos pretéritos. A proposta do CEA veio de Henrique Abranches, que foi recebida por outros integrantes do MPLA, tais como Maria do Céu Reis, Artur Pestana, Adolfo Maria, Maria Helena Maria com entusiasmo. Segundo Fabio Baqueiro, Pepetela recorda que aderiram imediatamente a ideia de Abranches e que o número de integrantes variava entre oito a doze (FIGUEIREDO, 2012, p.239).

Este manual foi uma das produções coletivas do CEA. Ele traz uma grande reflexão a respeito da história de Angola, tendo como propósito desmistificar a história colonial, que impunha um passado vinculado aos ancestrais galegos aos africanos. Assim é explicado Centro de Estudos Angolanos, ao dizerem que iram escrever a verdadeira história de Angola. Este Centro foi criado com objetivo de trazer à tona uma outra história de Angola diferente das histórias explicadas pelo colonizador, assim nos proporciona uma outra narrativa da história e de fatos e relatos sobre ela, que criam contornos para um determinado projeto de Estado Nação Angolano.

A parte da idade pré-colonial do manual traz basicamente a história do reino do Kongo. O antigo reino do Kongo, tanto quanto Luanda tiveram durante o tráfico negreiro uma grande participação, a região ficou conhecida nos documentos dos séculos XVII-XIX como Congo-Angola. A gráfica do reino do Kongo com a C – Congo – vem da presença portuguesa nesses portos, que deixaram a maior parte da documentação escrita sobre o período nessa região. Assim, muitas manifestações culturais da Diáspora Africana em países de línguas de origem latinas, como também denominações no próprio continente em países língua oficial francês, espanhol, ou português utilizam a grafia com C, é o caso da Dança Congo em Missões no Estado do Espirito Santo/Brasil, da Dança do mesmo nome em São Tomé e Príncipe, dos Estados africanos Congo-Kinshasa (República Democrática do Congo) e Congo-Brazzaville (República do Congo). Dessa forma, intelectuais preocupados com essa infinidade de sentidos da mesma palavra, ao entender que a origem de todas elas se localiza na história do antigo reino do Kongo definiram a grafia com K para indicar no texto a referência ao antigo reino do Kongo, enquanto as outras gráficas permanecem como são escritas nos seus países de origem. Neste trabalho iremos adotar a grafia Kongo, então para as referências

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

ao antigo reino do Kongo. Apenas quando esse reino vem citado do próprio documento utilizado manteremos o original Congo.

Para melhor situar qualquer que seja o leitor faremos uma demonstração dos países atuais, nos quais o povo do Kongo está localizado no que refere às zonas norte, sul e oeste. A zona Norte do Kongo era limitado pelo rio Ogoue, hoje no sul do Gabão, ao Sul era limitado pelo rio Kuanza, hoje norte de Angola, a leste era limitado pelo rio Kuango afluente do Zaire na atual RDC e a oeste era banhado pelo Oceano Atlântico. No âmbito da "verdadeira" história de Angola, a história do reino do Kongo é fundamental, pois marca a existência de um Estado de governo centralizado na África antes da presença portuguesa.

No período pré-colonial, que se refere ao século XIII (CEA, 1965, p.43) ocorreu a unificação, nas palavras do CEA de todas as tribos e clãs que pertenciam ao grupo Kikongo, ou melhor Bakongo eles se congregavam em torno de um chefe denominado Wene ou Nimi a Lukeni e construíram o reino do Kongo. O rei Kongo, também é muito conhecido como Mani Kongo. Segundo o CEA, o título de Mani era dado para um grupo seleto destinados a governar as províncias e reinos tributários.

A capital do reino, que era chamada de Mbanza Congo, foi denominada como São Salvador, quando da presença portuguesa na região, no século XVII. Na altura Mbanza Congo era considerada uma expressão do poder do reino, que era muito grande e muito poderoso. Além disso, ele era muito bem organizado, em diferentes linhagens, que por meio de seus mais velhos, formavam um grande conselho do reino, além da corte específica em Mbanza Congo. A atividade praticada pelo povo era de agricultura, que se concentrava nos cultivos dos cereais, os materiais mais importantes utilizados naquela época eram a enxada de ferro e os machados, também o manuseio do ferro, deu ao reino do Congo fama e respeito pela produção.

É bom salientar a concentração urbana era demarcada com a formação do povo ou da comunidade aldeã. A cidade era dividida ao menos em dois grupos o povo do grande Mani (como uma corte real) que controlava o reino; e, uma gama de diversidade étnica que dependia desse reino e que facilitava a formação de Mbanza Congo. Naquela época, Mbanza era então um grande espaço de sociabilidade, onde concentrava o povo do grande Mani, que ordenava o tipo de exploração que deveria ser feito pelos outros

povos. A capital do reino Mbanza Congo tinha mais de 50 mil habitantes, no século XVI. No reino haviam outras Mbanza grandes e com comércio bastante forte, tais como: Mpinda, Luanda, Nsundi, Loango.

As províncias do reino do Kongo eram: Mpemba (para o CEA Mbempa), Soyo, Mbata, Mpangu, Nsundi, Mbamba, segundo Jan Vansina (1995), podemos somar a essas ainda Mpanzu e Kakongo (referência do CEA). Conforme mapa de Rafael Sanzio Araujo dos Anjos, ainda teríamos muitas outras províncias como Angoi, Dembos e Musucos, entre outras. No entanto essas outras províncias muitas vezes são tratadas como reinos vassalos como caso de Ngola (Angola), ou Loango. De qualquer forma, a definição das províncias e reinos vassalos do reino do Kongo, conforme Vansina, vai variar de época em época. Portanto, o limite do reino do Kongo vária dependendo da época. No caso do CEA podemos verificar que as províncias escolhidas para fazer parte são as seis primeiras, base do reino e há a inclusão de alguns reinos vassalos, como Ndongo. Para o CEA é importante incluir o Ndongo no reino do Kongo, ou melhor Ngola, como era conhecido o povo do Ndongo e que pelos portugueses ficou conhecido como Angola. Pois sendo o reino do Kongo de muita importância no período antes do contato com os portugueses e mesmo durante o tráfico negreiro – não tendo sido ocupado pelas potencias europeias, mesmo enfraquecido manteve-se como força comercial e política –, a inclusão do Ndongo, inclui também nesse momento de gloria na história de Angola. Reforçando a história de Angola como um país de passado glorioso.

A apresentação para o CEA das províncias e Mbanza é iniciada pela de Soyo, que fica localizada ao sul de rio Zaire. É a província onde se localiza a Mbanza Mpinda (uma cidade provavelmente autônoma), tem a capital Mbanza Soyo ou, possivelmente na escrita do CEA identificada como Ngoyo. Esta província era um espaço de comércio, as cidades citadas são cidades litorâneas (que irão participar intensamente do tráfico negreiro). Essa província será a província de maiores conflitos e ocupação portuguesa para o reino do Congo. Soyo era governado por um Mani tio do Mani Congo.

Mbanza Congo era uma cidade autônoma, classificada pelo CEA como província, que tinha como capital Kibala (CEA, 1965, p.47). Era a mais rica naquela era, porque haviam pessoas que pertenciam a gente do Mani, essas pessoas estavam

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

ligadas à família real, que possuía grande exército para combater os vizinhos de sul, que, às vezes, invadiam o Congo.

Mbata fica próximo ao rio Kwanho, na verdade, não era bem uma província, mas era um reino que fica sujeito ao rei do Congo. Os mani mbata não eram escolhidos ou nomeados pelo rei, mas eles pertenciam a Kanda Nsaku; dentro dessa família era eleita pelo povo de Mbata.

Nsundi é a província que localiza no Nordeste, na margem do rio Zaire, neste local era praticado comércio com os Batekes (o Estado de poder centralizado mais antigo da África central), que eram chamados de anxicos. Essa província viria a ser governada pelo filho mais velho do rei Kongo, que pertencia a um senhor de Mani do Nsundi.

Mpanzu é uma província que foi conquistada pouco antes do século XV, foi governada, nas palavras do texto, pela aristocracia mais antigo de Congo, esta aristocracia não pagava os impostos ao rei Congo.

Muitas analises cabem sobre essa divisão das províncias e Mbanza, mas o que torna relevante nesse momento é salientar que para o CEA, falar do reino de Kongo e de sua formação nos séculos XIII e XIV é falar e valorizar a organização política da própria angola. Por isso também falar do reino de Ngola comparando-o e igualando-o ao do Kongo se torna necessário para a elevação do passado do povo angolano. Ressaltam também um aspecto que os diferenciava, a propriedade comunitária, que para o CEA tinha mais força em Ngola do que no Kongo. Esse aspecto é bastante relevante para o pensamento revolucionário da época, porque ser comunitário, ser solidário, ser cooperativo eram refrãos dos movimentos anticoloniais. Para o marxismo que embasava boa parte desses líderes africanos, em especial os membros do MPLA, o comunitarismo era um elemento norteador, servia de horizonte de luta. Em África esse elemento muitas vezes era lido como tradição do continente, algo a ser recuperado com a expulsão dos brancos. Assim, o argumento do Ngola, Angola em si, ser mais comunitária que o Kongo deveria ser reforçado no texto do manual que revolucionava a História de Angola.

Em concordância com o CEA, a autora Flávia Maria Carvalho (2011) explica que o modelo político que existia no reino do Kongo era totalmente distinto em relação

ao reino de Ndongo, essa diferença da organização entre ambos os reinos foi elemento determinante para a estratégia dos portugueses na região, porque facilitaria uma grande vantagem no que diz respeito à concentração de esforço para a contestação da soberania do Ngola do Ndongo.

O CEA conta que este reino de Ndongo foi construído pelos migrantes, oriundos do centro da África e se concentraram em Matamba do Kongo. Ngola Nzinga era o chefe dos imigrantes que mais tarde avançaram para Kwanza. Ao conquistar as terras próximas ao mar, Ngola a Nzinga entregou o comando da terra nova aos seus filhos, Ngola a Mbandi ou simplesmente Ngola.

Depois de apresentarem as regiões do Kongo, o manual traz uma narrativa de cronológica que destaca as dinastias e disputas pelas sucessões do reino do Kongo, a partir da chegada dos portugueses na costa. Assim, para o CEA, a chegada dos portugueses ao Kongo foi no ano de 1482, foi Diego Cão que encontrou os Bakongo. Em 1484, Diogo Cão retornou ao Congo e aportou-se no porto de Mpinda. Dado o poder de arma que os portugueses possuíam na altura, levou Mani Soyo, que era tio do rei Nzinga a Nkuvu, a recebê-lo. O Mani Soyo pensou que, dado esse poder de arma de fogo, uma aliança seria proveitosa para conseguir a proteção contra os territórios vizinhos e também acreditou que a religião católica seria mais um elemento de poder para os Mani do Kongo. Nas palavras do CEA, o catolicismo assim difundiu primeiro entre a aristocracia do Congo; enquanto outras tribos entendiam que o catolicismo poderia ser uma violação do direito comunitário, pois a religião católica defendia a propriedade individual. Por meio dessa aliança, o Mani Soyo batizou-se e enviou ao rei Congo uma mensagem demostrando como os portugueses poderia ser muito importante para todo o reino.

Naquela era, quem se convertia ao cristianismo conseguia apoio de armas dos portugueses como forma de estar mais preparado para enfrentar o adversário. Essa aliança entre o reino de Congo e os portugueses ajudou bastante o reino na aproximação com ao resto da Europa. Assim, o CEA confere aos portugueses o protagonismo da aproximação do reino do Kongo com as outras potencias europeias.

O ano de 1490 culminou com a chegada dos navios portugueses ao porto de Mpinda, estes navios trouxeram artigos de comércio, como presente do rei de Portugal

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

ao rei do Congo, também vieram pedreiros para construir uma igreja e um palácio para o rei Nzinga Nkuvu, junto vieram os padres franciscanos. Entretanto, esse navio não retornou para Portugal de forma vazia, pois estava cheio de pessoas escravizadas, marfim e tecidos do Congo.

Pode-se destacar que Mbemba Nzinga, Mani-Nsundi, filho de rei Nzinga Nkuvu, também se batizou. Nzinga Nkuvu compreendia que a aliança com os portugueses trazia grande vantagem aos Mani do Congo. Mas foi seu filho que, depois de batizado mudou-se de nome para D. Afonso I, melhor compreendeu as vantagens da aliança com os portugueses. A herança do trono do rei não era para Mbemba Nzinga, porque o trono deveria ser do seu sobrinho, Mpangu a Kitina, o herdeiro legitimo do trono. No entanto, ele não compactuava com a ideia de conversão ou batismo ao cristianismo e também recusou-se de receber apoio dos portugueses, pois, segundo o CEA, ficou muito desconfiando com tanta generosidade que os portugueses estavam a fazer sem que houvesse contrapartida. Assim, o trono foi para Mbemba Nzinga. Mpangu Kitina mais tarde acabou por provocar uma oposição política em relação aos portugueses e outros Mani, liderada por Mpangu Kitina.

Havia também outros grandes Manis importantes, como Mani Vunda, que conseguiu apoio da maior parte de povo da capital, ao lado de Npango a Kitana. Na expressão do CEA, o Povo não entendia o sentido de se apropriar de tal religião, divido a religião que estava na aldeia que era a religião animista, a religião tradicional africana, em que as pessoas acreditam em vários deuses e dialogam direto com suas ancestralidades.

Para D. Afonso I, a religião católica deveria ser obrigatória na província. Essa obrigatoriedade, registrada em carta, foi enviado para Mani Nsundi, afirmando que quem não professasse a religião católica era morto a mando do rei D. Afonso I, colocado vivo na fogueira. Dessa forma, a hostilidade, feita por D. Afonso I se tornava incalculável.

A partir do ano 1500, o rei Nzinga a Nkuvu, D. João I, retornou à religião animista, tendo em conta a pressão que estava sendo feita pelo povo de Mbanza Kongo e do príncipe Mpangu Kitina. No ano 1506, ele morreu. Com sua morte, D. Afonso I aproveitou a oportunidade para subir ao trono com apoio da sua mãe conseguindo

também a sua penetração na capital. Além do apoio da sua mãe que ele conseguiu, tinha também apoio dos fidalgos da corte, estes fizeram-no rei do Congo. Mpangu a Kitina foi à capital a fim de perpetuar um ataque ao primo D. Afonso I, Mpangu possuia um grande exército, contudo ele não conseguiu materializar o seu sonho de tirar o D. Afonso I do reinado. D. Afonso tinha apoio dos portugueses que estavam em Mbanza Congo. Mais tarde veio a acontecer um confronto entre o rei D. Afonso I e Mpangu Kitina, durante este confronto, Mpangu Kitina morre. Isso facilitou D. Afonso I estabilizar-se no poder. Mas é bom salientar que D. Afonso I não tinha apoio da população desde a sua subida ao trono, ele começou a verificar o aumento do negócio de escravo que ele perpetuava juntamente com os portugueses no Congo. Para obter mais número de escravos, teve que desencadear guerra contra os reinos vizinhos, como forma de ganhar mais escravos. Os vizinhos que eram atacados era: os Anzikos, os Panzelungos, os Changalas, os Empalakwati. Assim, o negócio de escravo aumentava a cada dia e a sociedade Bakongo ficava cada vez mais desorganizada.

Com a morte de D. Afonso I, Nkanga a Mbemba subiu ao trono, batizado tornou-se D. Pedro I, era apoiado pelo povo de santomenses. Em 1545, neto de D. Afonso I, batizado como D. Diogo I conseguiu efetuar uma revolta com apoio dos portugueses e obter sucesso. D. Pedro I foi obrigado a refugiar-se na igreja de São Salvador, onde passou alguns anos como exilado político.

O enredo, é reafirmado por Chantal Luís da Silva (2005), que aponta, na chegada dos portugueses ao longo dos finais do século XV, a existência de três sobas em conflito. Poderíamos dizer Nzinga a Nkuvu – D. João I, Mbemba Nzinga – D. Afonso I e Mpangu Kitina – que não se batizou. Assim, o autor resume o momento como de instabilidades crônicas que estavam ocorrendo desde que começaram os primeiros contatos.

Para o CEA, o mais importante do enredo é apresentar a insatisfação do Povo, que eles nomeiam com letra maiúscula, denunciando as práticas que estavam sendo feitas pelos reis do Kongo, vinculados aos portugueses e ao tráfico. Sem dúvida em meio a revolução pela independência, a aliança com os portugueses e o trabalho forçado, análogo a escravidão, eram execradas pelo partido e deveriam ser denunciadas mesmo no tempo pretérito. Ocorrer na diacronia era quase uma licença poética, mesmo

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

num texto de História, legitimada pelo poder panfletário e educativo que o manual deveria ter.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho teve como objetivo compreender a visão do Centro de Estudos Angolanos sobre a História de Angola e mais especificamente sobre o povo Kongo. Assim, nos proporciona uma análise da situação no período colonial em relação ao tratamento que os partidos políticos, especialmente o MPLA, davam as relações de poder entre os sobas e aos povos locais.

A obra analisa "História de Angola" conta sobre a presença portuguesa em Angola, explicitando a questão da invasão dos portugueses. Para tratar de um período mais distante, especificamente século XVI, o CEA mostra os portugueses como missionário e comerciantes, que ao chegarem ao reino de Kongo fizeram alianças, se colocando como colaboradores da comunidade, evangelizado as pessoas. O sentimento do povo do Kongo ter sido enganado pelos portugueses perpassa o texto, os portugueses se revelam os grandes vilões da História. A escravização para o comercio transatlântico logo no início causou desconfianças, mas muitas alianças com a corte do reino, fazendo uma metáfora com aqueles líderes dos movimentos anticoloniais locais que não têm comprometimento com o povo.

Os elementos da cultura angolana, especificamente do norte de Angola atual, aparecem no texto a partir do enredo histórico no qual as disputas e sequencias dos reis do Kongo são apresentados. A primeira divergência entre os grupos étnicos no Kongo com os portugueses é a questão religiosa. A crença tradicional nos poderes dos deuses e ancestrais é coloca em foco no combate com a religião católica. A religião católica é apresentada como a grande chave de discórdia entre os grupos étnicos e a grande brecha de ação dos portugueses, que se aproveitaram do fato para fazer intrigas e criar divisão entre os grupos étnicos, tal como no período posterior na era da colonização efetiva do continente. O argumento de que os missionários aproveitaram se das diferenças para criar intrigas, afirmando o texto romano "Dividir para Dominar" é apropriado pelo

discurso partidário durante as lutas-anticoloniais como chave para aglutinação das diferentes etnias em prol uma única nação, que deveria ser construída.

A relação do catolicismo primordialmente apenas com a corte do reino do Kongo e com os reis de outros reinos vizinhos e tributários ao Kongo, distantes da população que assiste a tudo perplexa também marca no discurso nacionalista a ideia de que o povo deve participar de alguma forma, tanto da luta anticolonial, quanto da construção da nação. A relação poder, armas, religião é explicitada e no momento servia de advertência para uns sobas (chefes locais) que haviam sido cooptados pelos portugueses durante a colonização e alerta para outros que deveriam enxergar esse tipo de aliança como uma traição ao povo.

Os pontos auges do texto narrado sobre o reino do Kongo pelo CEA trazer o protagonismo de grupos étnicos que mesmo diante das adversidades colocadas pelos portugueses, conseguiram derrotá-los, ou ao menos se manterem autônomos diante do comercio transatlântico. Esses momentos surgem como um vento de redenção ao povo angolano, tanto nos tempos pretéritos dos primeiros contatos, como no tempo presente de 1960 em que a luta armada estava dada como o único meio de conquistar a autogovernação.

REFERÊNCIAS:

ABRANCHES, Henrique. *Misericórdia para o Reino do Kongo*!. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1996.

CARVALHO, Flavia Maria. O reino do Ndongo no contexto da restauração Mbundos portugueses e Holandeses na África centro ocidental, julho, 2011.

Centro de Estudos Angolanos. *História de Angola.* Argélia: MPLA, julho, 1965.

FIGUEIREDO, Fábio Baqueiro. *Entre raças, tribos e nações: os intelectuais do Centro de Estudos Angolanos, 1960-1980.*Tese defendida no programa de pós-graduação do Centro dos Estudos Africanos – UFBA. Salvador, 2012.

SILVA, Chantal Luís da. "Jogos e interesses de poder nos reios do congo e de Angola nos séculos XVI a XVIII". In: *Actas do Congresso Internacional Espaço Atlântico de Antigo Regime: poderes e sociedades.* Lisboa: 2005.

VANSINA, Jan. Journal of African History, IV, I (1963), 33-38. apud. FELIZ, Marc Leo, MEUR, Charles, BATULUKISI, Niangi. *Art & Kongos*. Bruxelles: Van Eckhoudt Sprl., 1995.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

MISERICORDIA PARA O REINO DO CONGO: A LITERATURA QUE MARCA UM DISCURSO DA FORMAÇÃO DO ESTADO-NAÇÃO EM ANGOLA E NA RDC

Samuel dos Santos Comprido[186]

RESUMO

No âmbito do projeto "Usos e sentido do Kongo nos discursos nacionalistas da RDC e Angola", que visa orientar discentes na perspectiva das investigações da ciência humana, através de diferentes gêneros literários que envolvem a história do Reino Kongo, esse trabalho tem como objetivo analisar o Romance Histórico de um escritor angolano Henrique Abranches, escrito em 1966 e publicado em 1996 cujo título original aparece como "Misericórdia para o Reino do Congo!" Nessa obra, tal como diz seu autor, "está representada esta complicada história que foi verdadeira, assim como muitos dos seus heróis". A obra traz como enredo a situação política em que se encontrava o reino do Kongo nos últimos anos do século XVII e início do século XVIII, inúmeras disputas entre as províncias do reino eram aguçadas, ou na busca de melhores condições de participação no tráfico – alianças com os capuchinhos, ou, ao contrário, de distanciamento desse comercio e dessa doutrina religiosa, além de inúmeros personagens que vivem em meios desse ponto central, podendo se envolver ou não, flutuando suas decisões dependendo das circunstância. Em específico, nesse trabalho focalizarei o segundo capítulo da obra que apresenta duas das principais províncias do reino, não envolvidas com o tráfico negreiro na altura, governadas por dois grandes amigos que alimentam entre seus filhos herdeiros uma grande parceria. Essa parceria acaba levando-os a se envolverem na trama política de sucessão do próprio reino embebecido pelo tráfico e pelo catolicismo. Os comparsas se tornam reféns do "Grande Príncipe" da capital do reino em São Salvador (ABRANCHES, 1966, pp.51-77). A partir dessa narrativa o trabalho procura entender a perspectiva de luta anticolonial do autor, Henrique Abranches. Ele foi integrante do MPLA e membro do Centro de Estudos Angolanos, criado com a proposição de contar outra história de Angola, diferente da colonial. Assim, nas entrelinhas desta narrativa histórica, o presente se apresenta e cria contornos para o projeto de Nação do Estado de Angola.

PALAVRAS-CHAVE: ANGOLA. BAKONGOS. LUTA DE INDEPENDÊNCIA. COLONIALISMO.

[186] Graduando no curso de Bacharelado em Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), samueldossantoscollet@hotmail.com, Redenção, Ceará-Brasil, FUNCAP.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

INTRODUÇÃO

O presente trabalho vem trazendo uma discussão conjunta que se enquadra num projeto coletivo dos docentes e discentes da linha de pesquisa "Estado, Nação e Cultura" do grupo de pesquisa "África contemporânea". Faz parte de um projeto intitulado "Usos e Sentidos do Kongo nos discursos nacionalistas na República Democrática do Congo e em Angola", projeto a qual me enquadro atualmente, desenvolvendo um plano de trabalho especifico com a literatura. O projeto é coordenado pela professora Larissa Oliveira e Gabarra e financiado pela Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP) através do seu programa de bolsas de produtividade em pesquisa, estimulo à interiorização e à inovação tecnológica (BPI)[187]. Como parte das políticas estatais e dos governos locais, principalmente no âmbito do objetivo da UNILAB, pensar esse projeto não foi simplesmente uma opção pelos estudos africanos por causa da cooperação sul-sul, mas também porque o antigo reino do Kongo, localizado no litoral dos atuais Estados Congo e Angola teve um processo participativo na formação da memória coletiva do Brasil, por exemplo quando pensamos o número de reis e rainhas Congo que existem em diversas manifestações populares, como Maracatu e Congado. As cidades de Ambriz, Mpinda, Luanda, localizadas no reino do Kongo e de Ndongo foram um dos principais portos exportadores de escravizados para trabalhar nas plantações nas Américas.

Esse artigo tenta analisar e compreender a experiência histórica colocada na subjetividade do autor Henrique Abranches no romance. "A misericórdia para o Reino do Congo!", escrito na década 60. O romance retrata uma história política que se assenta no desencadeamento de lutas armadas sucedidas pelo movimento Antonista. Esse movimento vai lutar pela reunificação do reino, baseado nas mensagens de uma sobrinha do rei do Kongo Pedro IV, Kimpa Vita. Batizada como Ana Beatriz encarna o São Francisco e impulsiona uma massa de seguidores e também pessoas influentes das províncias do Kongo por meio de uma releitura do catolicismo. Conforme explica o autor, "está representada esta complicada história que foi verdadeira, assim como muitos dos seus heróis" (ABRANCHES, 1996, p.14). O desfecho dessa "história que foi

[187] O edital n. 09/2015 de 22 de março 2016; n. de protocolo: **BP2-0107-000730200/15**, n. de bolsa: **4.**

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

verdadeira" não teve sucesso. Kimpa Vita foi morta na fogueira, queimada como herege, num ritual punitivo, resultado de um júri local. O movimento não mais conseguiu a unificação almejada pois a manutenção do tráfico de escravizados na região manteve as disputas e alianças entre os *mwatas* viva. Conforme Abranches:

> "Contudo o Reino do Congo unificou-se, os verdadeiros antigos Senhores feudais assumiram seus lugares, o tráfico negreiro conheceu uma certa regularização a favor do povo do Kongo" (ABRANCHES, 1996, p.14).

A importância de se afirmar que mesmo com o insucesso da unificação do reino, sem a escravidão e as influencias dos capuchinhos, o reino voltou a sua estabilidade, a capital foi reabitada e o tráficos voltou para seus devidos senhores, diz mais respeito da necessidade do autor fortalecer a imagem do reino do Kongo, como um grande exemplo de poder político para a História na nova nação angolana, do que necessariamente um estudo do quanto o reino conseguiu dissipar a fragmentação impulsionada pelo tráfico.

Apesar da obra em questão ser uma narrativa no formato de romance, não se trata de uma obra de ficção, mesmo que com situações inventadas pelo autor, o esqueleto da obra diz respeito a história do Movimento Antonista. Em uma outra obra "História de Angola" (1965) em que o mesmo autor é um dos principais colaboradores, ele vem trazer as narrativas históricas apontando a fundação do Reino desde as marcações territoriais geográficas do norte ao sul e do oceano Atlântico a oeste (ABRANCHES, 1965, p.39-40)[188]. Porém, em "Misericórdia para o Reino do Congo" não se trata de um ato de fala filosófico do tipo expressivo[189] na qual o promotor da sentença deseja que fala fosse desencadeadora de mudança, esse desejo extrapola o momento histórico narrado, é por meio da narrativa que o autor mostra seu desejo de mudança também da Angola colonial para uma Angola livre. Misericórdia, entre outros significados no dicionário da língua portuguesa é "exclamação de alguém que pede que o livrem de castigo, de ato de violência ou da morte". Em termos lógicos o uso dessa palavra pelo autor nos traz uma definição que neste romance a subjetividade do escritor

188 Ver também Patrício Batsîkama (2015, pp.93-95).

189 Na noção de jogo de linguagem de **Wittgenstein (1952)** e na teoria dos atos de fala de **Austin (1962)** e **Searle (1969)** um Ato de Fala expressivo é aquele em que o sujeito falante evoca um sentimento de pedido e espera-se que tenha aceitação pelo sujeito ouvinte (ver em Marcondes Filho, 2006).

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

explicita sua íntima ligação com a História de Angola, com o Movimento Populares de Libertação de Angola – MPLA.

O ROMANCE E SUAS ENTRELINHAS

A experiência histórica do reino do Kongo serve como exemplo para a construção da História de Angola e Congo, fortalecendo no imaginário social uma noção de melancolia em prol a era gloriosa do reino do Kongo. Se houvesse possibilidade de a história que hoje representa os dois Estados, onde se localizava o reino do Kongo, se tornar um romance parte dessa história seria o próprio romance "Misericórdia para o reino do Congo!". É possível encontrar no próprio autor momentos de deslizes sobre a afirmativa de sua narrativa ser histórica. Ele questiona seu romance como histórico e afirma que a narrativa é apenas uma "formidável aventura". No entanto, no último parágrafo da nota de abertura ele retorna com a postura primordial de ser essa complicada história "verdadeira". Conforme Noa, na literatura existe uma via de mão dupla entre a interpretação da realidade e do romance, utilizando seis excertos de diferentes autores como "elementos que garantem a sua aceitabilidade e que os tornam verossímeis aos olhos de diferentes leitores (NOA, 2015, p.88-91.).

Para nós a importância da narrativa diz mais respeito ao lugar de fala do autor, aquilo que o autor quer passar por meio do texto, seja histórico, ou fictício. Henrique Abranches é um dos camaradas do patriotismo dos jovens do Centro de Estudos Angolanos – CEA – por um Estado-nação autônomo e independente. No exílio em França encontra com Agostinho Neto e recebe convite de partir para Argel, na Argélia e se juntar aos jovens que ali encontravam também exilados da perseguição da PIDE/DGS. Desse modo acaba se integrando a caravana dos militantes do Movimento Popular de Libertação de Angola – MPLA – em 1962 ano que fundam o CEA.

É nesse contexto que o autor vai escrever a obra. Ela está dividida em quinze capítulos, os quais narram histórias de três príncipes das grandes províncias do Reino (Soyo de cima, Soyo de baixo e grande capital Mbanza Kongo). A preocupação fundamental do autor discorre sobre a questão de que cada vez mais naquele período o declínio do reino era certo. Os personagens principais do livro são dois moços, Paka e

Yaba, que começam a se tornar adultos e os pais começam a formá-los para ocuparem seus devidos lugares políticos. Paka a Nzau é filho de Nekoxi a Nganga Nzau, da linhagem de *Mfumu* a Vata da Kifuma, famosos guerreiros; Yaba dya Naki é filho de Nenaki dya Mvika, da linhagem do Nentando do Soyo de cima. Para tanto a história do Reino, dos *mwatas, nepungis, nganga, makesa, nekongo, nkunkulu,* conforme Abranches "todas as espécies de seres" (1996, p.14) são importantes informações para a formação dos garotos. Essa formação, na verdade não só teve os pais como ministrantes, mas também os dois jovens vinham sendo criados pelas influências exteriores e, principalmente Paka que teve criação nas congregações religiosas dos padres capuchinhos.

Praticamente a história contida no romance vai narrar como o Kongo esteve retalhado em diferentes crenças religiosas após a "vinda das criaturas de pedra".[190] De qualquer forma os espíritos – *Nkisi Nsi* – do reino haveriam tornando cada vez mais perversos diante do desmantelamento das práticas tradicionais em prol ao cristianismo e fixação dos europeus nos territórios costeiros, onde construíam as fortalezas para o tráfico. Em detrimento às práticas de guerra e alianças costumeiras no Kongo, a relações entre as províncias do Kongo e do governo central com elas e vice-versa se desajustaram. Movidos por estas influencias comerciais e católicas, alguns dos *Nepungis* (reis) começam a se tornar rivais e, consequentemente, o desencadeamento de ataques às caravanas de províncias vizinhas e prisões de herdeiros de sangue conguês, que se tornariam escravizados, tornará discussão central da obra até o último capítulo. O sismo do Movimento Antonista no reino do Kongo deixou a raiz do pé do Kongo manchada até no último descendente das resistências contra o poder colonial.

Tendo em vista que o reino do Kongo ocupava uma parte do território da atual RDC e parte do norte de Angola, entende-se que o referencial dessas duas nações (Congo-Kinshasa e Angola) não surge de uma relação político-social ou econômica firmada pelos seus colonizadores, pelo contrário, além de comungarem de uma memória em comum por meio dos Bakongo, o reino do Kongo e o reino de Ndongo (atual

[190] Esse termo vai ser usado no livro de Luena Pereira (2015) para designar os colonizadores europeus que se vinham a África pelo mar. Segundo ela, como a santidade da grande *mulemba* havia criado os negros, a pedra criou os Europeus (p. 27). Assim também, nas páginas 25 a 30 do romance podemos encontrar uso desse termo durante a catequese de *mfumu* Nekoxi da Kifuma (juiz do processo) na formação dos dois jovens (Paka e Yaba).

Luanda) desde antes do século dos descobrimentos das Américas já eram Estados, devido as suas estruturas econômicas e organizações políticas centralizadas. Percebe-se isso no trecho da obra "Misericórdia para o Reino do Congo" quando seu autor apresenta os reinos com estruturas de um Estado, com os seus respetivos governantes *ntotila* - reis, *mpovi* - advogado, *kintumba* - rezador ou sacerdote, *makesa a vata* - chefe militar. Vale citar Patrício Batsîkama, o sentido de Estado utilizado para o reino do Kongo no século XVII não se refere ao Estado-nação moderno, mas pode-se classificar como tal, desde que se entende uma estrutura governamental, centralizada, com aparatos militares, judiciários e também religiosos sobre um mesmo povo (BATSÎKAMA, 2015, p.117). No entanto, Estado-Nação designa todo o processo que envolve uma ideologia que foi usada para a libertação de Angola do jugo colonial. O jogo do discurso político, entre os partidos MPLA, FNLA e UNITA, que na altura eram, de certa forma, parceiros, durante a luta tornava cada vez mais os termos, Nação e Estado, opostos nas suas concepções. Sendo nação algo aproximativo do que se entende por grupos étnicos e Estado do que se entende por estrutura de poder política. Cada dirigente atribuía significados diferentes, conforme a necessidade de afiliação, e neste caso a Nação pode ser entendida como grupo étnico tanto para criar uma identificação com o partido, quanto para negar a pertença. O Patrício Batsîkama ainda explica que após a morte do Agostinho Neto, a ideia do líder angolano, de que Estado-Nação seria a existência de uma entidade dentro de um território livre e independente, capaz de promover a paz social e inclusão étnica-racial, na sua estrutura governamental não foi colocada em prática. O jogo de filiações é possível ver nas circunstâncias da independência de Angola, mas também no romance de Henrique Abranches, ao narra também uma luta por autonomia três séculos antes.

Tendo os Bakongos como objeto central desse estudo, é primordial que entendamos que não é possível marcar ou delimitar seu território por fronteiras estáticas, como iremos conhecer no período da colonização, que os dividiram em quatro colônias. O território Bakongo só é possível ser inspirado no aspecto estético da criação romancista que inventa e atribui espaços como elementos figurativos capazes de substituir em certas ocasiões o abstrato pelo físico ou vice-versa. Nenhum espaço no mundo é determinado a ponto de para ele ser fixado um povo, a não ser pelo

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

pensamento humano que cria limites geográficos para efetivar seu poder. Todavia, definir os bakongos a partir de seus costumes, como da sua língua não seria suficiente para dizer que eles são originários do Congo-Kinshasa ou de Angola. Em qualquer um dos países em que estão é possível registar os espaços abstratos dos bakongos, marcados por movimentos, gestos, expressões artísticas, rituais, cerimonias que indicam fronteiras e vizinhanças constituídas pelas diferenças culturais entre si e o outro[191].

Conforme a celebre definição do tempo da professora de FACCAT – Faculdades Integradas de Taquara/RS, Dr[a]. Andrea Helena Petry Rahmeier, a problemática sobre a concepção de tempo não merece ser pendurada a história como ciência porque cada indivíduo é capaz de dar ao tempo sua definição própria:

> O tempo é objetivo e está na natureza? Ou é subjetivo e está na consciência? Quais as relações entre tempo e espaço? Existe somente um tipo de tempo? (...) O tempo é a substância da qual todos os seres humanos são feitos, cada pessoa compreende o tempo de uma forma diferente, depende das suas vivências. A natureza tem seu tempo. As mais variadas sociedades se basearam na contagem de diversos movimentos naturais como: nos movimentos da esfera celeste (ciclo da lua, do sol, das estrelas, planetas e satélites em torno deles mesmos e em torno uns dos outros, isto é, da rotação, da translação) das estações, na diferença entre dia e noite e tantos outros movimentos da natureza. Além da percepção que o ser humana passa por ciclos próprios, quer dizer, todos nascem, crescem e envelhecem. (...) Todas as observações realizadas, resultaram na criação de: calendários, relógios, enfim, objetos para a contagem do tempo de forma cronológica, como conhece-se hoje (RAHMEIER, 2016).

A multiplicidade de usos e sentidos do tempo mostra a força que esse conceito tem na experiência dos homens e mulheres na terra. Assim, os aspectos geográficos podem ser considerados temporais, fixados pelo pensamento humano, a partir da experiência de tempo que ele tem. Por exemplo, um adulto sentado à beira mar olhando pelas águas infinitas, o que acontecerá na sua mente é que haveriam de surgir limites de percepção de onde a água termina ali ou acolá. Qualquer limite que sua mente coloque nunca estaria perto da realidade. Assim é o tempo e o espaço da história do Reino do Kongo na obra de Henrique Abranches. O tempo e o espaço do reino são constituídos

[191] Apresentação da professora Giselle Gallicchio, na ocasião de II festival de culturas- UNILAB, 18 a 21 de julho 2017). Ver mais em Frederic Barth (2000)

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

pela narrativa da ascensão e declínio do movimento Antonista. É um tempo de mudanças, insegurança, filiações e fidelidades. É um espaço reduzido ao Morro do Feitiço, a Mbanza Kongo, a cidade portuária da província de Soyo. Mas que, no entanto, é ampliando no sentido espacial para o território de dois países, muito maiores em extensão que o reino do Kongo, Angola e RDC e no sentido temporal para o tempo das independências, tempo de luta por autonomia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considero importante revelar que a história do reino do Congo não pode ser reduzida a derrota de uma batalha ou ao final do movimento Antonista. O interessante é pensar como o movimento Antonista para Abranches serve de exemplo redentor de uma República Democrática do Congo, que se torna independente em 1960, de uma Angola, que proclama sua libertação em 1975. O exemplo das resistências passadas[192] no período das independências é entendido, não apenas por Abranches, mas por muitos intelectuais vide Terence Ranger e, aqueles que, como explica Carlos Lopes (1995), estão na segunda geração de historiadores da África, com um R maiúsculo, ou seja, são autores que veem nos movimentos de resistência, mesmo que no século XVII e ainda mais fortes aqueles do XIX e início do XX como a origem do movimento de independência. Essa segunda geração de historiadores da África como Joseph Ki-Zerbo, ao responder a primeira geração – de história colonial, encontraram heróis e datas significativas para constituir uma história nacional da mesma envergadura as histórias nacionais das ex-metropoles. Nesse sentido, as independências não foram simplesmente alcançadas sem heranças, foram feitas pelos descendentes dos que anteriormente lutaram para a reunificação do Congo.

Percebe-se que a história nos leva a viajar sem deslocarmos de lugar, por meio de um esforço comunicativo que ela projeta e fixa em nossas mentes, nos ligando aos antepassados ou fenômenos acontecidos. Assim, a dramatização feita na obra "Misericórdia para o reino do Congo!" nos conduz à "paixão" da sacerdotisa Dona Beatriz, ou melhor, Kimpa Vita, ao se dirigir aos *mwatas,* como representante do povo

192 Ver mais em CCOPER (2008) e RANGER (2010).

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

kongo oprimido num momento de dificuldades políticas. Dizia o Pepetela na Geração da utopia (2000, contracapa) "quando a história faz história, os regionalismos se desenvolvem e o que resta é universal". São as literaturas produzidas desde o fim do século XIX e principalmente as da década de 40 e 50 que vêm trazer a crítica ao colonialismo. Ainda hoje a presença de uma literatura colonial pode ser vista.

> A literatura colonial, enquanto modo particular de gerar (e gerir) mundos acaba por consagrar esteticamente a expressão *O mundo que o português criou* (...), trata-se, aliás, de uma das crenças que mais alimentam e povoam, mesmo que de forma subterrânea, o imaginário dos portugueses (...), uma das motivações maiores subjacentes à literatura colonial é o de ela assumir-se, implícita ou explicitamente como uma forma mais ou menos elaborada de revelação de uma realidade mal conhecida ou simplesmente ignorada (grifo do autor. NOA, 2015, p.80-81).

Portanto, o colonizado acaba por se entender dentro dessa realidade " mal conhecida", sair desse campo de visão foi tarefa para esses poetas, romancistas, conhecidos como geração 50. E assim parte da literatura angolana do século XX não é nada menos que um mundo criacionista de epopeias de libertação que inventaram cantos e contos de animação da população na frente de luta armada, cujo o ambiente era inoportuno no sentido de que havia guerra e não harmonia, mas que importava para os artistas angolanos era fazer com que a notícia circulasse em todo o território nacional e além fronteira.

Ainda a partir de Noa, podemos assim dizer que estamos perante "mundos estruturais e semiticamente distintos" onde a literatura colonial em busca da sua originalidade acaba por ser identificada dentro da literatura africana, principalmente no contexto angolano em que maioria dos textos, embora retratando inconformidades são cunhados pelas editoras estrangeiras, isto, já é uma forma de o colonial se identificar no nacional, ou tomando como exemplo o *home feeling* de Patrício Batsîkama – em que os sentimentos de casa são expressos fora dela para evitar o risco de ser perseguido. Em 1965, jovens da sociedade crioula angolana publicam pela primeira vez em Argel um esboço contendo histórias verdadeiras de Angola. Aquela história exemplar, almejada ser conhecida por todos angolanos, que os fortaleceriam diante da luta pela independência, pois traria à tona a história dos antepassados e não da metrópole.

REFERÊNCIAS

ABRANCHES, Henrique. *História de Angola*. Argél: Centro de Estudos Angolanos, 1965.

ABRANCHES, Henrique. *Misericórdia para o Reino do Kongo*!. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1996.

BARTH, Fredrik. Os grupos étnicos e suas fronteiras. In: LASK, Tomke (org.*). O guru, o iniciador e outras variações antropológicas.* Rio de Janeiro: Contra-Capa, 2000.

CIPRIANO, Patrício Batsîkama Mampuya. *Nação, nacionalidade e nacionalismo em Angola.* Tese apresentada na Universidade Fernando Pessoa. Porto, 2015.

COOPER, Frederick. Conflito e Conexões: repensando a África Colonial. In: *Anos 90*, Porto Alegre, v. 15, n. 27, p.21-73, jul. 2008.

FIGUEIREDO, Fábio Baqueiro. Comunistas e Pró-Ocidentais: algumas observações sobre o departamento do Estado norte-americano e os movimentos nacionalistas angolanos, 1960-1961. In: *Afroasia*_38, 2008, pp.87-139.

FIGUEIREDO, Fábio Baqueiro. *Entre raças, tribos e nações: os intelectuais do Centro de Estudos Angolanos, 1960-1980.*Tese defendida no programa de pós-graduação do Centro dos Estudos Africanos – UFBA. Salvador, 2012.

FILHO, Danilo Marcondes de Souza. *A teoria dos atos de fala como concepção pragmática de linguagem.* In. *Unisinos* 7(3): 217-230. São Leopoldo, RS, set/dez 2006.

LOPES, Carlos. A Pirâmide Invertida: Historiografia feita por africanos. In: *Actas do Colóquio "Construção e ensino da História da África".* Lisboa: Ministério da Educação: Linopazas, 1995.

NOA, Francisco. *Império, mito e miopia: Moçambique como invenção literária*. – São Paulo: Ed. Kapulana, 2015, pp. 77-95.

PEREIRA, Luena Nascimento Nunes. *Os Bakongo de Angola: etnicidade, religião e parentesco num bairro de Luanda*: Contra Capa; Faperj, 2015.

PEPETELA. *A Geração da utopia*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

RANGER, Terence. Iniciativas e resistência africanas em face a partilha e a conquista. In: *Historia Geral da África*. Brasília: MEC/UnB, 2010.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

LUTA DE LIBERTAÇÃO NACIONAL NA GUINÉ/PORTUGUESA E A CONSTRUÇÃO DO NACIONALISMO GUINEENSE

Antonio Correia Junior[193]

Renata Maria Franco Ribeiro[194]

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo discutir o contexto da luta da libertação nacional na Guiné/Portuguesa, que mais tarde viria a se chamar República da Guiné-Bissau e trajetória política de Amílcar Lopes Cabral, o pai da nacionalidade guineense. A construção do nacionalismo na Guiné-Bissau, assim como a maioria dos países colonizados pelos Portugueses na África, se desencadeou no enfrentamento (luta armada), a luta armada constituiu a única via para libertação do povo guineense da opressão portuguesa, após várias tentativas de negociações frustradas pelos portugueses, os mesmos não permitiam a independência do povo guineense. A luta da libertação da Guiné-Bissau teve o início em 1963 a 1973, motivado pelo então líder do Partido Africano para Independência de Guiné e Cabo-Verde (PAIGC) Amílcar Lopes Cabral. A trajetória da luta da libertação na Guiné-Bissau tinha dois objetivos traçados por Amílcar Cabral, primeiro a libertação nacional que daria seguimento a construção de uma nova sociedade, sendo que essa luta seria contra todas as formas de exploração do homem pelo homem, do racismo e do sistema colonial; segundo a concessão total da independência da Guiné e Cabo-Verde.

PALAVRAS-CHAVE: GUINÉ-BISSAU. COLONIALISMO. NACIONALIDADE.

193 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento em Meio Ambiente-Universidade Federal do Ceará-UFC. E-mail: antonio.correiajunior@hotmail.com

194 [2]Graduanda Bacharelado em Humanidades-Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira-UNILAB. E-mail: souafricadebissau@gmail.com

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

INTRODUÇÃO

> "Jurei a mim mesmo que tenho que dar toda a minha vida, toda a minha energia, toda a minha coragem, toda a capacidade que posso ter como homem até ao dia em que morrer ao serviço do meu povo, na Guiné e Cabo Verde. Ao serviço da causa da humanidade, para dar a minha contribuição, na medida do possível, para a vida do homem se tornar melhor no mundo. Este é que é o meu trabalho".
>
> Amilcar Cabral (1974).

O contexto histórico da Guiné-Bissau iniciou-se com a chegada dos navegadores portugueses em 1446, quando o explorador português Nuno Tristão aportou no trecho do litoral da costa ocidental africana para construir a província portuguesa no país (AUGEL, 2007). Segundo ao mesmo autor a instalação dos portugueses no país teve fortes repercussões nas sociedades étnicas devido à subordinação do povo ao trabalho escravo e cobrança de impostos enviados à coroa portuguesa. Neste contexto, insatisfeitos com atitudes dos colonizadores, em setembro de 1956, alguns grupos de nacionalistas guineenses, liderados por Amilcar Lopes Cabral, criaram em Bissau o Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo-Verde (PAIGC), com o objetivo de conquista imediata da Independência e a construção de um Estado livre para promover o bem-estar e o progresso do povo guineense e cabo-verdiano (AUGEL, 2007).

Em 1958, foi criada a União Nacional dos Trabalhadores da Guiné-Bissau (UNTG), movimento sindical clandestino que incitou, em três 03 de agosto de 1959, os marinheiros e trabalhadores do Porto do Pindjiguiti, a desencadearem uma greve reivindicando melhores condições de trabalho e salários. A greve foi brutalmente reprimida pelas forças coloniais, provocando a mais de quarenta mortos de operários, dezenas de feridos e presos. Após estes conflitos o PAIGC, se intensificou a sua mobilização a sociedade e iniciou a luta da libertação em 1963 a 1973. O objetivo desta pesquisa é problematizar o passado e o presente da Guiné-Bissau, enquanto projeto nacionalista africano.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

METODOLOGIA

A metodologia aplicada neste estudo fundamentou-se em pesquisa exploratória, baseada na análise de conteúdo bibliográfico, consulta à trabalhos acadêmicos disponíveis na internet, base de dados de instituições públicas.

A pesquisa foi iniciada com a revisão de literatura sobre o contexto histórico da Guiné-Bissau, desde a chegada dos colonizadores até ao inicio da luta armada. Pesquisou-se também sobre a vida e obras do Amilcar Lopes Cabral. Essa etapa possibilitou uma visão ampla sobre a luta armada e a construção do nacionalismo em Guiné-Bissau.

A GUINÉ-BISSA APÓS A INDEPEDÊNCIA

A Guiné-Bissau é um pequeno Estado africano que contrariamente à sua dimensão sempre foi um dos territórios coloniais dos que maior resistência apresentou ao poder colonial português, conforme documentos de diversos autores como (PÉLISSIER, 2001; NÓBREGA 2003). Apesar da luta de libertação nacional ter sido a mais longa das antigas colônias, a Guiné-Bissau foi a primeira colônia portuguesa na África a proclamar, unilateralmente, a Independência, no dia 24 de setembro de 1973, só reconhecida por Portugal a 10 de setembro de 1974, é atualmente o Estado lusófono que ocupa a posição mais baixa no Índice de Desenvolvimento Humano. A este fato vem acontecendo por sucessivos acontecimentos políticos, econômicos e sociais que têm marcado de forma indelével e, simultaneamente, condicionado o desenvolvimento do país. Cerca de ¾ (três quartos) dos seus 1,6 milhões de habitantes são atingidos pelos fenômenos de pobreza.

Nos últimos 20 anos, a Guiné-Bissau viveu várias, apressadas e tumultuosas transformações políticas, em um contexto marcado pela proliferação de partidos políticos, organizações não-governamentais (ONGs), sindicatos entre outros. O efeito da própria natureza do partido único que transformava a mobilização em participação controlada e dirigida pelo próprio Partido Africano para Independência da Guine e Cabo-Verde (SÁ, 2010).

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

A independência foi recebida com certo entusiasmo, que se generalizou, e, por vezes se tornou alheio aos problemas inerentes, com esperanças e incertezas quanto ao futuro da Guiné-Bissau, pois a luta continuava, embora agora o inimigo já não é mais o colonialismo português. Os obstáculos agora esta dentro da sociedade guineense, na fraqueza das próprias instituições que, desde o princípio, não correspondiam aos objetivos de atingir nesta nova fase de construção de uma nova nação com muitas etnias diferente umas das outras e em que se distinguiam os guerrilheiros do PAIGC, os antigos combatentes do lado português e a população sacrificada após onze anos de conflitos armado (CARDOSO et al, 1996). O ambiente permanente conflito interno no PAIGC, na Guiné-Bissau, seis anos após a independência o primeiro presidente indicado pelo PAIGC, Luis Cabral, em 1974, foi deposto através de um golpe de estado em 1980. E este golpe de estado foi liderado pelo comandante de guerra o então João Bernardo Nino Viera, o qual havia dirigido a luta contra colonos portugueses. O golpe foi interpretado pelos velhos combatentes guineense do PAIGC como uma forma de tirar o poder político da mão dos cabo-verdianos, realizando a idéia de que os próprios guineenses podiam dirigir o país. E o golpe de 1980 põe o fim política entre Guiné-Bissau e Cabo-Verde, acabando com o sonho do líder imortal Amilcar Cabral de unificação destes dois países irmãos.

O golpe de estado de 1980 trouxe à tona os conflitos ideológicos: o primeiro grupo era a ala moderada do PAIGC, que defendia a reforma interna no partido: o segundo grupo era composto na suma maioria por jovens que haviam acabado de retornar dos seus estudos em países como a França, Portugal e Estados Unidos – onde os valores da democracia eram amplamente aceitos e difundidos: o terceiro grupo era a ala "linha dura", formada na sua maioria por velhos combatentes guineenses que defendiam uma política conservadora em defesa dos seus interesses e privilégio (TEIXEIRA, 2008).

Outro motivo do golpe de 14 de novembro, é que os antigos combatentes sentiam uma profunda injustiça perante o sistema de cotas, por conta da distribuição de patentes que permitia promover jovens cabo-verdianos recém-chegados de Portugal ou de Cabo Verde, e sem nenhuma legitimidade militar a comandarem os

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

"verdadeiros combatentes da liberdade da pátria"; quanto o Nino Vieira, este considerou não ter sido promovido de forma justa (CARDOSO, 2002).

Por outro lado, os guineenses achavam que quem devia ser primeiro presidente da República do Estado da Guiné-Bissau após a proclamação da independência seria mais honroso e patrioticamente agradável se fosse alguém com "raízes do chão guineense" quer dizer próprio filho da Guiné-Bissau e não de Cabo-Verde como aconteceu após a independência, assim concretizando as palavras de Osvaldo Viera, o então irmão mais velho de Nino vieira que dizia "*após a independência os filhos de Cabo-Verde em Cabo-Verde e os filhos da Guiné-Bissau em Guiné-Bissau*".

Após o golpe de 1980, a Guiné-Bissau enfrentou séries problemas entre qual, a falta de recursos humanos para fazer e preparar-se aos desafios do desenvolvimento que o país vivia. Com isso, passou a depender totalmente da ajuda dos países socialistas e com a falta de recursos humanos para enfrentar os desafios do desenvolvimento que a sociedade guineense almejava.

O regime do PAICG liderado por João Bernardo Vieira Nino, falhou porque se baseou muito na desconfiança dos seus companheiros, e por isso nunca se preocuparam em criar condições para atrair os investidores nacionais e internacionais, os compatriotas intelectuais, quadros competentes e outros letrados espalhados por mundo, talentos que poderiam colaborar com o avanço da Guiné-Bissau. Portanto, é a doutrina do PAIGC de se proteger fechando em si, em detrimento do desenvolvimento do país.

Após a independência, o país não conseguiu o seu rumo certo devido os conflitos armados e política tem influenciado a situação econômica e social até hoje, entre quais acontecimentos:

- Em 1974: retirada da força armada portuguesa na Guiné-Bissau e reconhecimento total da independência pelos portugueses e Nações Unidas;
- Em 1980: golpe do Estado liderado por militar João Bernardo Nino Vieira que, no entanto, derrubou o presidente Luís Cabral;
- Em 1986: o Vice-Presidente do Conselho de Estado, Coronel Paulo Correia e assassinado;

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

- Em 1994: realização das primeiras eleições presidenciais e legislativas, livres e multipartidárias;
- Em 1998: revolta dos militares denominada "Junta Militar", liderada por Ansumane Mané (comandante supremo de junta militar) contra o governo do presidente João Bernardo Nino Vieira.
- 14 de maio de 1999 a 17 de fevereiro de 2000: Malam Bacai Sanhá do Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC) ocupou o cargo como presidente da república;
- Em 2000: realização da 2ª eleição presidencial em que o vencedor Kumba Ialá líder do Partido Renovação Social – PRS tornou-se presidente da República;
- Em 2003: golpe do estado, liderada por Veríssimo Correia Seabra, Henrique Pereira Rosa foi nomeado como o presidente interino da República;
- Em 2005: nova eleição presidencial em que o ex-presidente da República João Bernardo Nino Vieira voltou ao poder;
- Em 2009 o João Bernardo Nino Vieira foi assassinado em Bissau, Raimundo Pereira foi nomeado o presidente interino da República;
- Em 2009: sendo a penúltima data da eleição presidencial, Malam Bacai Sanhá do PAIGC voltou a governar o país, falecendo em 2012. (BARBOSA, 2011). Em 2012: foi realizada a eleição presidencial, com a primeira volta concluída e a segunda volta ainda pendente. No dia 12 de abril do mesmo ano, após a primeira volta da eleição, houve um novo golpe do Estado.
- Em 2014: foi realizada a última eleição presidencial, João Mario Vaz eleito presidente da republica do Partido Africano para Independência da Guiné e Cabo-Verde-(PAIGC).
- Em 2015 um ano após a eleição o presidente João Mario Vaz derrubou o governo democraticamente eleito liderado por Domingos Simão Pereira, deste então o país não conseguiu avançar até o momento.

As sequências das instabilidades político-militar e falta de segurança social contribuíram na diminuição dos investidores nacionais tanto estrangeiros, deixando o país numa situação de extrema pobreza.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

AMILCAR LOPES CABRAL: O PROTAGONISTA DA INDEPENDENCIA NA GUINÉ-BISSAU

Historicamente a Republica da Guiné-Bissau foi uma colônia de Portugal desde o século XV até a sua independência, em 1973. Atualmente faz parte da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa - CPLP, das Nações Unidas, dos Países Africanos da Língua Oficial Portuguesa - PALOP, da União Africana-UA e da Comunidade Econômica dos Estados da África Ocidental-CEDEAO. O território nacional do país é de 36.125 km², com população em 1,6 milhões de habitantes e uma densidade populacional de 44 hab/km², apresentando uma taxa de crescimento da população de 1,9% (Index Mundi, 2011).

Amilcar Lopes Cabral o pai da nacionalidade guineense, nasceu em Bafatá, leste da Guiné-Bissau, a 12 de setembro de 1924, aos oito anos de idade, sua família se mudou para Cabo Verde, estabelecendo-se em Santa Catarina (ilha de Santiago), que passou a ser a cidade de sua infância, onde completou o ensino primário, de seguida mudou-se com a mãe e os irmãos para Mindelo (São Vicente), onde veio a terminar o liceu em 1943 (VILLEN, 2013).

No ano seguinte, mudou-se para a cidade de Praia, na Ilha de Santiago, e começou a trabalhar na Imprensa Nacional, só por um ano, pois, tendo conseguido uma bolsa de estudos, no ano de 1945 ingressou no Instituto Superior de Agronomia em Lisboa. Único estudante negro de sua turma, Cabral logo se envolveu em reuniões de grupos antifascistas ao lado de outros alunos vindos da África, tais como Mário de Andrade, Agostinho Neto e Marcelino dos Santos entre outros.

Amílcar Cabral sempre defendeu suas ideias de libertação das colônias africanas de uma forma muito ativa, assim sendo, em 1948-51 foi eleito presidente do Comitê da Cultura da Casa dos Estudantes do Império (CEI). Em 1951, junto com outros estudantes africanos (Francisco José Tenreiro e Mário Pinto de Andrade) cria em Lisboa, o Centro de Estudos Africanos. Em 1956, com Viriato da Cruz e outros africanos fundam o PLUA – Partido da Luta Armada Unido dos Africanos.

Após se graduar em 1950 Amilcar Cabral, trabalhou por dois anos na Estação Agronômica de Santarém (EAS), contratado pelo Ministério do Ultramar como adjunto

dos serviços agrícolas e florestais da Guiné, regressou a Bissau em 1952, iniciou seu trabalho na granja experimental de Pessube, percorrendo grande parte do país, de porta em porta, durante o Recenseamento Agrícola de 1953 adquirindo um conhecimento profundo da realidade social vigente. A suas atividades políticas na Guiné-Bissau, começou na criação da primeira a Associação Esportiva, Recreativa e Cultural da Guiné (AERCG).

Em 1955 Cabral participou da Conferência de Bandung e toma conhecimento da questão afro-asiática. Em 1970 o Papa Paulo VI recebe em audiência privada Amílcar Cabral (PAIGC), Agostinho Neto (MPLA) e Marcelino dos Santos (FRELIMO). Amílcar Cabral era uma figura de destaque no continente africano, como um dos líderes mais influentes. Em 21 de novembro do mesmo ano, o Governador português da Guiné-Bissau determinou o início da Operação Mar Verde, com a finalidade de capturar-lo ou eliminar todos os líderes do PAIGC, mas a operação não teve sucesso. Amilcar Cabral, bem no inicio da luta esclareceu que a luta nacionalista que fazia era contra o regime português e não contra povo português e a luta contra o regime português era a luta comum dos nacionalistas de todas as colônias portuguesas.

Em 20 de janeiro de 1973, Amílcar Cabral é assassinado em Conacri, por dois membros de seu próprio partido. Após a morte de Cabral a luta armada continua e a independência de Guiné-Bissau é proclamada unilateralmente em 24 de setembro de 1973, seu meio-irmão, Luís de Almeida Cabral, é nomeado o primeiro presidente do país. Amílcar Cabral dedicou a sua vida à libertação do seu povo e à luta contra o colonialismo português.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a Guiné-Bissau conquistou a sua independência total em 1973 através da luta armada que durou onze anos, com a união de todos os guineense, mas a Guiné-Bissau foi sempre alvo de ingerências externas, as quais acabaram muitas vezes por reforçar os conflitos, por isso podemos afirmar a Guiné-Bissau não é um país democrático devido as sequências de golpes do estado que aconteceram naquele país após a abertura da democracia em 1994 e nenhum

governo terminou seu mandato, a democracia virou um pesadelo para a sociedade guineense e para a comunidade internacional, pois a transição política do sistema único de partido para o multipartidarismo não estimulou debates suficientes sobre as questões vinculadas à diversidade do país, também o país vive assombrado pela corrupção e ditadura militar desde na década de 1980. Acontecimento que o país enfrentou nos últimos trinta e sete anos não teve um desempenho econômico positivo às condições da vida da população em geral não foram melhoradas. E os recursos obtidos no desempenho econômico não foram distribuídos de forma homogênea a população, a qual continua a viver na mesma situação de pobreza.

É inegável a contribuição do Amilcar Cabral na conquista da independência da Guiné e Cabo-Verde, ele conseguiu unir dois países para uma justa causa conquistar a indecência e livrar o jogo sujo do colonialismo português. Amílcar Cabral morreu antes ver a realização do seu sonho de libertar os povos da Guiné-Bissau e de Cabo-Verde do colonialismo português. Depois da morte do Amical, o seu legado está reservado apenas na teoria porque tanto em Cabo-Verde quanto na Guiné-Bissau não teve o sucessor.

REFERÊNCIAS

AUGEL, M. P. O *Desafio Do Escombro*. Nação, Identidade E Pós- Colonialismo na Literatura Da Guiné-Bissau. Rio de Janeiro: Garamod, 2007.

BARBOSA, D. J. M. *Complexo habitacional, uma proposta da habitação de interesse social em Bissau, Guiné-Bissau.* Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) - Instituto de Tecnologia, Universidade Federal Rural de Rio de Janeiro – UFRRJ, Seropédica/RJ, 2011.

CARDOSO, C.; JOHANNES, AUGEL. *Guiné-Bissau - Vinte Anos da Independência*. Bissau: INEP, 1996.

CARDOSO, C. *A Formação da Elite política na Guiné-Bissau. Lisboa***:** Centro de Estudos Africanos, 2002.

GUINÈ-BISSAU**.** Instituto Nacional de Estatística e Censos da Guiné-Bissau (INEC). *Censo Demográfico*-2009.

INDEX MUNDI. *Guiné-Bissau*. Disponível em:<http://www.indexmundi.com/pt/guine-bissau/>Acesso em: 26/03/2017.

NÓBREGA, A. C. *A luta pelo poder no PAIGC*: a conflitualidade e as crises de liderança, Tese, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas (ISCSP), Lisboa, Portugal, 2003.

PÉLISSIER, R. *História da Guiné:* Portugueses e Africanos na Senegâmbia 1841- 1936 volumes I e II, 2.ª Edição, Editorial Estampa, Lisboa, Portugal, 2001.

SÁ F. G. C. Os *Sucessivos Golpes Militares no Processo da Democratização na Guiné-Bissau***.** Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do título de bacharel em ciências sociais ao UFRGS, Porto Alegre, 2010.

TEIXEIRA, D. RICARDINHO. A *Sociedade civil e Democratização na Guiné-Bissau*. Dissertação de mestrado em sociologia apresentado ao PPGS-UFPE. Recife, 2008.

VILLEN, P. *Amílcar Cabral e a Crítica ao Colonialismo*: Expressão Popular: São Paulo, 2013.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

FILIAÇÕES ETNICO-POLITICAS NO CONGO-KINSASHA (1960) E RELAÇÕES COM OS EUA

Jenito Abreu João Faustino[195]

RESUMO

Este texto trata do olhar dos Estados Unidos sobre a formação do estado do Congo – República Democrática do Congo no período de 1960 e 1961 (crise do Congo), a partir dos principais movimentos pela independência, a MNC (Movimento Nacional Congolês) e a ABAKO (Aliance des bacongo). A presença dos Estados Unidos neste país intensificou as manifestações culturais e étnicas e qualificou a formação do Estado, a partir dessas categorias e sua proximidade com o a ideologia colonial e a cultura hegemônica ocidental. Em 1960 os Estados Unidos percebem que os partidos se direcionavam para a autodeterminação étnicas. Portanto, sem amadurecimento da estrutura política partidária nos moldes iluministas. A ABAKO representava os Bakongo, tinha sua sede em Kinshasa – antiga Leopoldville, onde eram maioria. E o MNC era visto pela própria Organização da União Africana como aquele que tinha uma "personalidade africana", por seu vínculo com o panafricanismo de Nkrumah. A categoria étnica será elemento fundamental nas alianças partidárias, tanto na RDC, como nos países vizinhos, e também será utilizada como forma convencimento a filiações. A politização dessa realidade estava permeada de buscas pela garantia de apoio monetário e o intercâmbio diplomático fosse no primeiro 1º mundo, fosse no 2º. O esforço aparente dos EUA seria relevar um movimento estadista ou nas palavras deles adequada a "ideologia ocidental". Na verdade, um processo de amadurecimento ideológico seria o grande concorrente às vésperas das primeiras eleições, que colocava um ou outro líder político em maior vantagem nessa relação diplomática. Essa abordagem apresenta a relevância cultural étnica despertado nas relações diplomática dos estados unidos com a RDC.

PALAVRAS-CHAVES: EUA. BAKONGO. POLÍTICA. REPÚBLICA DEMOCRÁTICA DO CONGO.

[195] Graduando do curso de Sociologia da UNILAB, jenito.95@hotmail.com , Redenção, Ceará, FUNCAP.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

INTRODUÇÃO

O presente artigo vem contribuir para os estudos africanos na África central (Angola e República Democrática do Congo) com foco nas questões étnicas-culturais. As questões étnico-culturais são relevantes para a interpretação das formas de filiação partidária, diante da tensão política na década de 60, que cria de certa forma o ambiente político local e regional para disputas da Guerra Fria. As filiações partidárias, vinculadas a questões étnicas e culturais naquele momento na RDC é pensado a partir dos sentidos e significados do antigo o reino do Kongo; nesse caso, especificamente, a partir da visão dos EUA.

Esse artigo faz parte do projeto de pesquisa sobre "Usos e Sentidos do Kongo nos discursos nacionalistas da RDC e Angola", coordenado pela Profa. Dra. Larissa Oliveira e Gabarra, que iniciou em janeiro de 2017, financiado pela Funcap. O objetivo do referido projeto é analisar os sentidos e significados sociais, culturais e políticos que permeiam um conjunto de produção semântica relacionada com as independências de Angola e RDC, tais como literatura, etnografia, história e documentação diplomática. Esse projeto está inserido nos estudos africanos do Grupo de Pesquisa "África Contemporânea". Nesse âmbito, esse artigo é um braço do projeto coletivo e busca especificamente contribuir com a análise da situação política da RDC, desde a formação dos movimentos de libertação ABAKO e a MNC, e sua relação diplomática com os Estados Unidos por meio da documentação disponível no Office of the Historian, site do Departamento dos Estados dos EUA que trabalha junto a outros departamentos de história do governo federal para pensar as suas políticas externas. O departamento salvaguarda e disponibiliza documentos oficiais sobre relações exteriores do país nos períodos de 1861 a 1988.

Esse escritório foi criado em 1789. Segundo o Office of the Historian, após a primeira e a segunda guerra mundial, o escritório se expande em responsabilidades globais, concernente ao terrorismo, à economia global e à segurança na presença americana no exterior. Prioritariamente, os Estados africanos recém independentes na década de 1960, caracterizaram-se como um grande foco do EUA por causa da disseminação ideológica capitalista, pauta do país em oposição ao eixo socialista.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

FILIAÇÕES PARTIDARIAS EM MEIO A GUERRA FRIA: A VISÃO DOS EUA

Os EUA reconheceram a independência do Congo em 30 de Junho de 1960, o período posterior foi de apuração da ideologia americana no Congo. O antigo Congo Belga havia posições diversas referendadas por 250 partidos políticos em 1960 com base em uma politização oriunda de agrupamentos étnicos e culturais. A documentação do Office of the Historian não poupa palavras para apresentar a crise do Congo a partir dos crivos étnicos como disputas internas. Nesse sentido, Thomaz Kanza, um dos fundadores da *Alliance Bakongo* – ABAKO, primeiro partido político da RDC, prefere não utilizar o termo crise do Congo, por se tratar de uma denominação externa dada para discriminar a situação política daqueles anos. Ele prefere substituir esse pseudônimo "crise do Congo" por Guerra Fria (KANZA, 2004, p. 17).

Os EUA não tinham o Congo como foco apenas na sua independência. O Congo foi propriedade da Bélgica durante o período de 1885-1960, dada a primeira expedição de Henry Stanley 1874, para garantir o espaço geográfico do Congo a pedido do rei Leopoldo II que criou o comitê de estudos do auto Congo[196]. Para esse projeto Stanley iria prover a independência dos habitantes constituindo um Estado novo sob tutela econômica do comitê, para a delimitação regional do território a Bélgica teve o apoio dos Estados Unidos que instigou atrás do comitê executivo da Instituto Americano de Arquitetura – AIA – e o apoio do senado em 1884 (BRUNSCHWIG, 1971, p. 34).

Porém no âmbito internacional a África central tornou-se aglomeração de interesses das potências, que procuravam por sob sua "proteção" a desembocadura do rio Congo. Portugal, como o mais antigo influente na zona, se dizia aliado ao Reino do Kongo e reivindicava a área para ele. Nesse campo de batalha, a missão católica dos Franceses era intensa, os protestos dos Belgas aliados ao Estados Unidos também, o que levou a organização da Conferência de Berlim (1884-1985), que tinha como objetivo o reajuste das disputas europeias para estabelecer os territórios africanos a serem explorados. Ao fim da Conferência se estabelece livre trânsito e comércio na bacia do

[196] O Comitê de estudos do auto congo foi criado em 1877 por Leopold II que confiou a Henry Morton Stanley o objetivo de promover fins comercial além de filantrópicos na África central – Congo (Brunschiwig, 1971).

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

Congo; no entanto, o rei Leopoldo II acabada ocupando o lado direto do rio. Segundo Adam Hoschild, "O testamento de Leopoldo tratava o Congo tão somente como mais uma grande propriedade imobiliária sua, totalmente despovoada e à disposição dos caprichos do dono." (Nascimento, data, 2015, p. 1 apud. Hoschild, 1999, p. 242). Portugal se concentra em Luanda e Cabinda, por meio do trabalho forçado e dos contratos; nessas mesmas sub condições, conheceu-se um o fluxo entre os Bakongos, que saiam do norte de Angola e do Congo Belga para Cabinda.

Os eventos: Conferência de Berlim, Primeira e Segunda Guerra Mundial (na qual participaram 600 congolenses), Guerra Fria alteraram substancialmente a condição colonial no então Congo Belga. No plano interno algumas mudanças significativas na inclusão política dos nativos, só ocorreram a partir de 1956 com a abertura da primeira universidade em Lepoldville, a liberdade de criação de sindicatos em 1958, que abriram espaços formais para discussão política. A rigidez com que não houve educação para além da alfabetização para os nativos, e a impossibilidade de criação de associações de todo tipo, criou um Congo Belga deficiente de espaço laico para o debate. As associações étnicas de ajuda mútua durante toda a colonização foram os únicos espaços de socialização; os seminários de várias ordens, principalmente dos Jesuíticas, dominicanos e Sheuct eram os únicos caminhos para quem quisesse continuar os estudos do Liceu. Nesse contexto, a ABAKO foi em 1956 a pioneira em ter registro para funcionar sendo uma associação cultural e não étnica, ainda assim só pode se tornar partido político em 1958. O manifesto da *Conscience Africaine* alavancou a luta para a independência, surgiram inúmeros grupos religiosos, partidos políticos e associações, dos quais 60% eram africanos Bakongos (COVINGTON-WARD, 2011, p. 3). Nesse momento a ABAKO foi o principal representante político.

Com a liberdade de criação de partidos políticos, no âmbito interno da ainda colônia alguns outros líderes começaram a disputar poder na atual Kinshasa e em cidades importantes como Lubumbashi na província de Katanga, buscando suporte de grupos étnicos. No âmbito regional, se destaca a política nacionalista do Movimento Nacional Congolês – MNC, como inspiração no pan-africanismo. O MNC ganhou apoio na fronteira do Norte de Angola, por meio da Frente Nacional de Libertação de Angola – FNLA, também influenciada pelas ideias pan-africanistas. A aliança entre MNC e

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

FNLA serviu como estratégia para conseguir filiações dos Bakongos do Norte de Angola para a MNC na RDC, já que a ABAKO tinha um potencial, via língua e cultura de aglomerar os Bakongo fossem do próprio Congo e mesmo de Angola. O discurso da ABAKO tinha uma proposta regional e étnica que pretendia alcançar o bem estar dos povos Bakongos. Tal regionalismo não era característico apenas da ABAKO, mas também da CONAKAT, porém de cunho separatista.

A CONAKAT pretendia a independência do estado da Katanga, para tal tinha o apoio militar da Bélgica com 600 militares belgas, reafirmando abertamente a continuidade da colonização. Moise Tshombe, líder da CONAKAT, descendente de Mwata Yamvo, fundador do Reino Lunda carregava consigo dois crivos de legitimidade política, fundador do partido e herdeiro de um reino. A província de Katanga é rica em recursos minerais e por isso era muito importante nas relações diplomáticas da RDC. O partido aderia ainda a ideologia inter-racial para dar conta da relação com os Belgas que continuavam no poder da província. Os Katangueses expulsaram o povo do Kasai que tinham imigrada do norte da província vizinha, Província de Kasai oriental para trabalhar nas minas. As tensões étnicas no Katanga não se restringiam aos Lunda e Kasai, mas também entre Lubas e Lualuas. Com apoio Belga os Lundas foram favorecidos e se mantiveram com o discurso separatista.

Outro partido importante, um dos poucos que não carregou em seu nome alguma referência étnica foi o Parti Solidaire Africaine – PSA – de Antoine Gizenga que se uniu aos dois movimentos da ABAKO e da MNC na véspera das eleições de 1959. O próprio MNC vai se dividir depois e constituir o MNC de Lumumba e o MNC de Kalonji. Ainda tinham muitos outros pequenos partidos que representavam suas etnias ou regiões, o do Kivu, os dos Bangalas, o dos Mongos. Mas os três principais partidos se dividiram em MNC centralista, a ABAKO federalista e a CONAKAT separatista. Diante dessa natureza ideológica, os outros partidos menores foram se alinhando as perspectivas centralistas ou federalista e menos ao separatismo da CONAKAT.

No panorama externo, a presença dos Estados Unidos é importante de ser vista a partir dessas tensões políticas do país, da dinâmica do próprio continente, mas também dentro do contexto da Guerra Fria.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

Em 1958, realizou-se a Conferência de Acra na ex Costa do Ouro, atual e a partir de então Gana, que teve a participação de Estados africanos independentes: Etiópia, Libéria, Líbia, Marrocos, Sudão, República Árabe Unida, Tunísia; tiveram também presentes representantes da Frente Nacional da Argélia, e Patrice Emerick Lumumba pela MNC, e Hoden Roberto pela FNLA. Essa Conferência foi referência do e para movimento pan-africano em solo africano. Discutiu entre outras coisas as independências africanas em meio a Guerra Fria e a possibilidade do não alinhamento. A partir de 1958, é possível apreciar um envoltório internacional sobre o Congo Belga, países ocidentais, como os orientais procuravam contatos dentre os partidos políticos sem filiações étnicas, com ideais mais próximos da ideologia do Estado Nação, no entanto não puderam evitar os partidos com seus discursos étnicos. É a partir desse momento de apuração ideológica que os Estados Unidos levam a cabo seus objetivos de direcionar o Congo para o capitalismo.

O único consenso entre os partidos políticos era a independência, em 1959 uma comitiva de 10 membros dos partidos MNC, ABAKO e PSA foram convidados a Bruxelas. Nessa ocasião foi tirada a data do acordo da Table Round para janeiro do ano seguinte. Segundo Cleophas Kamitatu, os belgas esperavam uma divisão na comitiva por serem partidos diferentes e pelas filiações étnicas, mas aconteceu que os congoleses estavam unidos em prol a independência, tanto que se solicitou a liberdade de Lumumba que estava preso (KAMITATU, 2004, p. 26). Segundo posição dos EUA sobre o evento, elaborada pela Cia, os objetivos seriam levar a eleição de um governo orientado ao ocidente, identificar, isolar e finalmente excluir grupos marxistas, verificou-se que os líderes utilizavam-se dos seguidores tribais, mas dada a fragmentação extraordinária que havia no Congo, o financiamento seria o primeiro passo para uma aliança com o ocidente[197].

Neste sentido o apoio seria concedido a maioria dos partidos, porém de forma limitada para alguns, como a MNC considerados pro-comunistas pelos contatos com a Guiné-Conacri e Gana e pelo compromisso pan-africano. Thomas Kanza, embaixador na ONU e ex-membro do governo de Lumumba lembra da dificuldade que os partidos tinham para suas campanhas, com exceção de Kamitatu que recorreu a Russia e Gizenga

[197] Segundo o Office of the Historian, Arquivos da agência central de inteligência, trabalho 64-00352 R, Arquivos DDO/ISS, caixa 1, pasta 7, Divisão AF, 1960.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

que recorreu a Gana, Guine-Conacri e leste europeu, o restante dos partidos receberam apoio da Bélgica e dos Estados Unidos (KANZA, 2004, p. 56).

Do ponto de vista do Congo as filiações diversas fizeram mais sentido nas alianças durante a luta contra a Bélgica. Depois da independência essa luta passou a ser contra o comunismo, o que levou o Congo em direção da chamada crise do Congo, que durou pelo menos o ano de 1960 e 1961. O Caminho até a independência de 1960 e a chamada crise [política] do Congo teve antecedentes, a partir de alguns contatos externos ocidentais, relevantes para apurar as associações da política externa do recém estado independente. Em primeiro lugar entender a importância da posição geoestratégica do Congo, tanto para os EUA, quanto para outros países do continente, que esperaram por apoio a suas independências (o Congo foi palco estratégico tanto para o MPLA, como para a FNLA), como para a exploração de recursos minerais.

Segundo o Office of the historian um plano de ação no Congo seria o caminho para se estabelecer na África subsaariana. Durante a administração do Presidente Eisenhower, as filiações partidárias aos grupos étnicos não eram foco da política para o Congo, o objetivo era selecionar os grupos e identificar lideres particulares com vocação para o ocidente (1960). Segundo Lawence Devlin, (2004) chefe da estação da CIA no Congo em 1960, os Estados Unidos atuariam sob a unificação do Congo, numa visita de Kasavubu ao consulado dos EUA em Leopoldville no sábado, 20 de junho de 1959. Os EUA chegaram a pensar na proposta federalista de Kasavubu de instituir um possível estado no Baixo Congo, face a demora da Bélgica em conceder a independência ao Congo somente para daquele momento mais 4 anos ou ainda mais 30 anos[198]. No Congo houveram inúmeras prisões de líderes nacionalistas, ao mesmo tempo que organizações étnicas se posicionaram a favor da luta para a independência fundando partidos. Enquanto isso a Bélgica e os Estados Unidos negociavam as condições para a independência do Congo.

[198] Dois planos de descolonização trouxeram inúmeras revoltas, seguidas de prisões no Congo por adiar a independência. Um é o plano Shryiver, elaborado pelo Ministro August de Shryijver do Congo Belga, Rwanda e Borundi até 1960 e também membro do partido social cristão em 1945 e 1949. Seu plano era de independência para o Congo em 4 anos. Outro e mais conhecido é o Plano de 30 anos elaborado pelo professor de direito, história e filosofia da Universidade de Louvin, colaborador da sessão de crônicas da Agende Belga, Jef Van Bilsen.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

Na véspera da independência os partidos se definiam em federalistas ou unitaristas, tribalistas ou nacionalistas. A partir da geopolítica de recursos naturais, a tendência concentrar esforços em Katanga que despertava interesse dos Belgas e EUA. Esses não viam a mesma riqueza na questão do Baixo-Congo. A autonomia do Baixo Congo, para o qual a França tinha interesses via contatos com a ABAKO não causava euforia internacional. Nas palavras de Thomaz Kanza:

> "Os belgas conheciam e os americanos também sabiam que o Baixo Congo não era tão rico quanto Katanga no que diz respeito aos minerais, especialmente [como resultado de] sua presença na barragem de Inga Dam" (KANZA, 2004, p. 30).

Para Kanza, a crise de 1960 vai se dar pelo fato de que os políticos congolenses não tinham muito conhecimento sobre as posições possíveis de ser tomada dentro do contexto da Guerra Fria. Os nacionalistas e os grupos políticos do Congo, recém independente, eram na sua maioria jovens, com um país novo a ser construído, sem recursos humanos qualificados para a administração, com apenas 30 graduados, inexperiência também militar e na geopolítica internacional.

Após a independência do Congo, o país se encere num internacionalismo realista onde o Estado é o principal ator da sociedade internacional, onde o Estado deve ser nutrido de segurança e soberania. Dessa forma, para o Congo Belga foi necessário que o EUA lesse as organizações étnicas como uma estratégia geopolítica. É possível fazer um paralelo com a maneira como o rei Leopold II protegeu de outras potencias internacionais a área que pretendia que fosse da Bélgica no período da conquista. Se verifica seu discurso:

> “O Rei, como particular, deseja somente possuir propriedades na África. A Bélgica não quer nem colônias, nem territórios. Cumpre, portanto, que Stanley compre ou obtenha territórios, atraia para lá habitantes e proclame a independência dessas aglomerações sob a descrição do bom consentimento do comitê” (BRUNSCHWING, 1971, p. 31 apud. ROEYKENS, 1954, p. 397).

Esse discurso em que o rei da Bélgica se protege e protege suas intensões com o território congolês da pressão internacional é próximo ao discurso construído pelos Estados Unidos no período pré-independência para dar conta das demandas étnicas que

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

começam a ter ascensão política no Congo e da pressão de outros países como Bélgica e Rússia.

Apesar do medo dos EUA, do contato dos congoleses com a URSS, os únicos contatos com o grupos orientais no Congo eram feitos por meio dos consulados da Checoslováquia e Yugoslália. Segundo Jean Omasombo (2004, p. 43) até 1959, 60% dos partidos eram pagos pelo serviço secreto Belga, que já funcionavam a par dos Estados Unidos.

O diferencial da ação dos EUA sobre o Congo após a independência, com Kennedy, foi a concorrência com o bloco comunista. Um interesso repensar de como dos Estados Unidos poderiam lidar com os grupos étnicos e suas filiações partidárias para construir um Estado de bases ocidentais. O governo ditatorial de Mobotu e antes o de Adoula, pós crise do Congo, foi resultado do ocidente, que se representa unitariamente todos os grupos e filiações, a despeito da dinâmica própria das filiações do Congo, fossem cultural, políticas ou étnicas. Nesses governos se verifica a disseminação ideológica norte-americana, permeada em apoios à política e à segurança militar, que entre 1960-1968 totalizou um orçamento 11,702,000 USD[199].

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presença dos Estados Unidos na África negra, a partir do Congo Belga intensificou a atividade política no país. A construção de um Estado com divisões étnicas definidas passou a ser foco, a partir de 1958, da esfera internacional. A acirrada Guerra Fria foi um dos motivos que levou a crise política do Congo em 1960. No período da independência, os Estados Unidos operavam conjuntamente com Bélgica, para acalmar as tensões políticas e aspirações étnicas culturais; e, consequentemente, extrair aliados com disposições ocidentais.

Se a Conferência de Berlin evidencia a geoestratégica das potências na África central, a instalação da OTAN e o pato de Varsóvia (1955), levou, consequentemente, a construção do estado Congolês a partir de crivos ideológicos capitalista, dos quais não

[199] RELAÇÕES EXTERIORES DOS ESTADOS UNIDOS, 1964-1968, VOLUME XXIII, nota editorial, CONGO, 1960-1968. Office of the Historian.

conseguiram fugir. O que desorientou os princípios longínquos de lutas, afirmações culturais, usos e sentidos ininterruptos das raízes africanas.

REFERÊNCIAS:

OFFICE OF THE HISTORIAN, *Foreign relations of the Unite States*, Eseinhower administration, África volume XIV, Congo 1958-1960.

KANZA, Thomas; KAMITATU Cleophas; OMASOMBO, Jean. *The Woodrow Wilson International Center for Scholars*, Setembro, 2004.

COVINGTON-WARD, Yolanda. *Joseph Kasa-Vubu, ABAKO, and Performances of Kongo Nationalism in the Independence of Congo.* Journal of Black Studies published online 3 October 2011.

NASCIMENTO, Evelyn da Rosa. *O manifesto da ABAKO e o movimento de independência no Congo (RDC), 1956-1960.* XXVIII Simpósio nacional de história, Florianópolis, 31 de julho de 2015.

BRUNSCHWIG, Henri. *A Partilha da África Negra.* Paris: Flammarion, 1971.

FIGUEIREDO, Fabio Baqueiro. *Comunistas e pró-ocidentais: algumas observações sobre o Departamento de Estado Norte-Americano e os Movimentos Nacionalistas Angolanos, 1960-1961*, Afro-Ásia, 38 (2008).

CASTRO, Thales. *Teoria das Relações Internacionais*. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2012.

SILVA, Igor Castellano da. *Guerra e construção de Estado na República democrática do Congo: A definição militar do conflito como pré-condição para a paz.* Dissertação defendida no programa de pós-graduação em ciências políticas, Universidade federal do rio Grande do SUL (UFRGS), Porto Alegre/RS, março de 2011.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

A RACIALIZAÇÃO DO SUJEITO BRANCO: REFLEXÕES SOBRE OS ESTUDOS CRÍTICOS DA BRANQUITUDE

José Valterdinan Mesquita Xavier [200]

Profa. Dra. Vera Regina Rodrigues da Silva[201]

RESUMO

O presente artigo é fruto de uma pesquisa que ainda está em andamento, que trata das contribuições dos estudos críticos da branquitude para uma nova compreensão do Racismo enquanto fenômeno social/estrutural que só existe em relação. Nesse sentido, buscou-se assim fazer uma breve revisão teórica acerca deste ainda emergente campo de estudo uma vez que o mesmo surge com uma maior visibilidade nos anos 1990 no EUA, possuindo respaldo significativo em países como Inglaterra, Brasil, e outros. Dando uma ênfase no caráter regional e compreendendo a particularidade da constituição do Racismo em nosso país, faz-se necessário uma maior atenção dos escritos produzidos por autores locais, tendo em vistas que estes possuem entendimento de nossa singularidade nacional. Partindo dessa concepção, o trabalho em questão nos permite entender a necessidade de racialização do sujeito branco para que possamos compreender a questão racial de uma maneira que, senão completa, ao menos se mostra inovadora, já que parte-se do pressuposto que para interpretar as relações étnico-raciais no Brasil é preciso ter em mente que estas só existem em relação, ou seja, não basta apenas tentar entender o papel do negro nesse processo, mas também, faz-se necessário compreender qual o lugar que o sujeito branco ocupou no mesmo.

PALAVRAS-CHAVE: BRANQUITUDE. RACISMO. BRASIL. RACIALIZAÇÃO.

[200] Acadêmico do 7° semestre do curso de Ciências Sociais na modalidade de licenciatura. Bolsista do Programa Interinstitucional de Bolsa de Iniciação a Docência - PIBID, subprojeto de Sociologia.

[201] Professora Adjunta no Instituto de Humanidades e Letras da UNILAB – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

INTRODUÇÃO

O presente artigo propõe-se a somar as reflexões de um determinado campo de estudos científicos ainda emergente na academia brasileira, a saber: os "Critical Whiteness Studies" (Estudos Críticos da Branquitude) que surge nos anos 1990 nos EUA, se alastrando rapidamente para outros países como Inglaterra, África do Sul, Austrália e Brasil. Esse novo ramo do conhecimento possui como objetivo central estabelecer estudos sobre a dinâmica racial a partir de um olhar metodológico não muito familiar quando nos debruçamos sobre a literatura clássica existente acerca dos conflitos étnico raciais. A problemática das relações raciais, para os estudiosos desse grupo, não deve mais ser observada, analisada e interpretada como se essa tarefa fosse de responsabilidade somente do negro, como se toda a trama social estivesse relacionada única e exclusivamente a esses sujeitos melaninados. Ou seja, o que está posto é a necessidade de deslocar nosso olhar dos "outros" racializados – que sempre são posicionados socialmente as margens do poder político, econômico etc – para o centro - branco - que até então não havia sido visto e observado como um outro também racializável. Isso ocorre porque boa parte dos estudos antropológicos que abarcam a temática racial foram voltados apenas para os grupos minoritários (negros e indígenas) fazendo com que os grupos hegemônicos – a exemplo dos sujeitos brancos – tivessem suas identidades construídas como universais, pertencente à um padrão de normalidade que os outros grupos jamais poderiam se encontrar, sendo estes vistos então como desviados, ou anormais. Nesse sentido, busco fazer uma breve revisão teórica acerca da temática acima exposta, para que compreendido o conceito de branquitude, possamos discutir sobre a contribuição deste conceito na hora de racializar o branco nas discussões sobre Racismo. Faz-se crucial salientar que, Racismo é aqui entendido de maneira relacional, dialética, ou seja: este só existe como fenômeno estruturador da sociedade moderna devido a toda a construção de significados e símbolos que o sujeito branco utilizou para a hierarquização e subalternização dos sujeitos melaninamentes (digo, fenópticamente) diferentes dele, que por isso não pertencem a sua comunidade. Dito de outra forma: o racismo só existe devido a uma interação mútua, construção de identidades pautada no (auto)referenciação entre negros e brancos que estão dentro de uma estrutura que privilegia um em detrimento de outro.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

O ESTUDO DAS RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL

> "Há hoje uma contradição entre as idéias e os fatos de nossas relações de raças."(RAMOS, A. G. 1957. p.216)

A problemática das relações raciais no Brasil, durante todo seu processo de formação, ocupou níveis diferentes de interesses por parte dos intelectuais – brasileiros e estrangeiros – que se propuseram a pensar nosso país sob o âmbito de várias perspectivas, sejam elas de um ponto de vista político, social, cultural ou econômica. É certo também que esta temática, muitas vezes não foi sequer abordada, se não fosse o intuito de demonstrar a incapacidade do país em se tornar uma nação civilizada, como veremos adiante. Lilia Schwarcz em *"O Espetáculo das raças: - cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930"* (1993), nos permite compreender através de sua rica pesquisa bibliográfica e imagética, a maneira pelo qual as teorias *raciológicas*[202] europeias foram importadas, selecionadas e adaptadas para o contexto brasileiro, sob a orientação dos grandes estabelecimentos responsáveis pela produção de conhecimento "scientífico" no (e sobre o) país, a saber: os Museus, os Institutos Históricos e Geográficos, as Faculdades de Medicina e Direito. O objetivo principal destas instituições era elaborar uma proposta de nação, pautada nos ideais de civilização e progresso dos anos finais do século XIX. Nesse sentido, a autora traça primeiramente a maneira pela qual os viajantes europeus concebiam o Novo Mundo, através das utilizações de teorias fortemente influenciadas pelo Naturalismo e Darwinismo social e Determinismos Geográfico. As discussões sobre "raça" nesse período estavam fortemente marcadas pela ideia de que era possível constatar, cientificamente, diferenças genéticas entre os diversos povos espalhados pelo globo, sustentando assim, uma hierarquização entre esses povos baseadas em características físicas valores morais e intelectuais. Os estudiosos dessa época pautarão seus discursos racistas sobre o perigo da degeneração da humanidade provindo da mistura entre raças. Um grande expoente desse período é o Conde Artur de Gobineau (1855) que considerava que a mistura de raças era inevitável e faria com a raça humana, progressivamente, se degenerasse física

[202] Atualmente, nos estudos das relações raciais, há um consenso em tratar "teorias raciológicas" o paradigma que entende a sociedade através da categoria "raça" carregada das noções postuladas pela ciência moderna, que afirma ser possível encontrar diferenças genéticas entre negros, brancos e amarelos.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

e intelectualmente. Essas ideias sobre degeneração influencia fortemente o surgimento da Eugenia, que formulava a necessidade de reforma sociais pautadas na esterilização e eliminação das raças ditas inferiores. Faz-se necessário também entender qual o papel que outras instituições sociais tiveram na consolidação e propagação desse conceito de "raça". A igreja contribuiu na fundamentação do discurso que as diferenças entre as diversas raças identificadas (branca, amarela e negra) não eram apenas genéticas, mas sobretudo, diferenças morais, uma vez que para a mesma os negros não possuíam alma, e os indígenas eram vistos como bárbaros e selvagens, logo depois afirmando que estes eram passíveis de serem catequizados, enquanto que a população negra continuou sendo tratada como animais inferiores, que serviriam apenas para o trabalho braçal devido a seu porte físico.

Um outro trabalho fundamental para se ter uma noção de como analisada as relações raciais no Brasil é *"Como trabalhar com raça em Sociologia"* (2003) de Antônio Sérgio A. Guimarães, onde o autor pontua sistematicamente, como a ideia de "raça" foi utilizada através do tempo como uma ideia estritamente ideológica e não apenas científica (como vimos anteriormente) para justificar a escravidão, ou seja, ser usada como um dispositivo de classificação social. Entretanto, Guimarães (2003) chama a atenção para um fenômeno bastante curioso: no período que corresponde ao pós-abolição os intelectuais brasileiros passaram a discutir a realidade brasileira sob a ótica de uma ideia de "cor" e não mais "raça". Esse fato se torna mais perceptível nas produções sobre o Estado-nação, e em acontecimentos políticos específicos como a Semana de Arte Moderna em 1922, e lançamento do livro *"Casa Grande & Senzala"* (1934) de Gilberto Freire, que são reflexos de um momento que se estava constituindo uma nova ideia de Brasil e de povo brasileiro, que deixasse de lado todos os referenciais europeus, para ser uma nação "genuinamente" brasileira. A então geração realista, assim chamada por Guimarães, e um de seus maiores expoentes Sílvio Romero, se defrontam com uma questão bastante peculiar: como o integrar o negro nessa nova nação que já não possui mais escravos? A resposta para esse dilema foi incorporar o negro através da criação de símbolos nacionais, como a música, dança, etc. O ato de integrar a população negra contou a intensiva participação do movimento negro da época (anos 1920), e

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

> Até hoje é impossível pensar o movimento negro sem pensar que ele continua lutando para ser integrado a essa nação, ainda que, agora, de uma forma que não seja simplesmente simbólica. Pois, simbolicamente, os negros foram incorporados sim, por Freyre (1933), por Mário de Andrade (1944), pelos folcloristas, pelos modernistas.(GUIMARÃES. 2003, p.101)

A partir da década de 30, a sociologia acadêmica, passa a tratar a noção de "raça" como uma ideologia nacional, fazendo assim, com que o Brasil fosse compreendido como uma *"sociedade multirracial de classes"* onde a cor não pesa quase nada nas oportunidades sociais. Essa linha de pensamento dá base para que os estudiosos dos anos subsequentes construam a ideia de que a "cor" era apenas um acidente. Assim,

> Nos anos 1950, a palavra de ordem que encontramos ainda era a seguinte: a cor é apenas um acidente. Somos todos brasileiros e por um acidente temos diferentes cores; cor não é uma coisa importante; "raça", então, nem se fala, esta não existe, quem fala em raça é racista. (Idem.)

Posteriormente, a "Escola Paulista de Sociologia" tendia a afirmar que o preconceito racial ocorreria apenas em sociedades que o capitalismo industrial existisse ou estivesse em gestação. Nestas sociedades, segundo os estudiosos ligados a mesma, a presença da competitividade faria surgir o "preconceito de cor" devido a uma possibilidade concreta do negro tomar lugar do branco. Tal escola sociológica foi responsável por cunhar o termo Democracia Racial para por abaixo a noção de que o Brasil era um país onde as diversas etnias aqui presentes viviam harmonicamente e gozavam dos mesmos privilégios, experimentando uma verdadeira igualdade racial.

Através desse percurso, Guimarães declara que "cor" é uma categoria racial pois é motivada pela ideia de "raça" construída pela ciência moderna do séc. XIX. Assim. "raça" deveria ser compreendida como "raça" social" que não está limitada a um dado estritamente biológico, mas sim a um conjunto de variáveis identitárias, que está "plenamente existente no mundo social, produtos de formas de classificar e identificar que orientam as ações dos seres humanos" (GUIMARÃES, 1999, p. 153). A noção de "raça" como um construto social – pois está no imaginário das pessoas – é fundamental para tecemos um estudo do Racismo como um fenômeno relacional, passível de existir em uma estrutura social que racializa não apenas os sujeitos negros, mas também

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

indivíduos brancos, embora estes não se sintam como tais, devido a esta estrutura que privilegia um "grupo racial" em detrimento do outro.

ESTUDOS CRÍTICOS DA BRANQUITUDE: UMA NOVA MANEIRA DE PENSAR AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS

Essa extensa trajetória aqui traçada sobre o modo pelo qual o debate sobre as relações raciais foram sistematizadas no Brasil, nos serve de parâmetro para a seguinte assertiva (penso que já explicitada de maneira indireta): a discussão sobre "raça"/Racismo, em termos majoritários, quase em absoluto, foi produzida sob a ótica de que este fenômeno está ligado somente as pessoas negras, originando assim um campo de estudos intitulados de "Sociologia do Negro" voltado para a compreensão do "problema do negro". O que por um lado é extremamente positivo pois demonstra a importância e o crescimento desse tipo de produção, que possui um compromisso ético com essa população, mas por outro lado demonstra uma espécie de redução na maneira pela qual é feita essa discussão, e portando sendo uma própria armadilha no modo de lidar com essa problemática. Redução porque impossibilita a reflexão sobre a temática racial por outros ângulos, e armadilha no sentido de que ao possuir uma "abordagem reducionista"[203] o movimento negro acabada encontrando vários empecilhos no que tange à construção do diálogo com a sociedade, uma vez que se a comunidade social encara o Racismo apenas como problema do negro, logo não encara a questão racial como uma questão que deve ser resolvida por todos, mas sim apenas pelos indivíduos negros. Posto isso, observo que dos anos 1990 até o presente o momento está emergindo uma quantidade considerável de trabalhos, pesquisas que se propõem a compreender a maneira pela qual é construida a identidade racial branca, dito de outro forma, questionando sobre os significados subjetivos e objetivos do que é ser branco. Esses estudos se concentram principalmente nos EUA, Brasil Reino Unido e África do Sul, e são conhecidos como "Critical Whiteness Studies" ou Estudos Críticos da Branquitude. Uma de suas principais expoentes é Ruth Frankeberg (1999) que estabelece a identidade

[203] Quero dizer como "abordagem reducionista" a análise de que o problema racial pode ser resolvido através do estudo apenas pelo legado do Racismo para a população negra. Meu intuito aqui, não é negar a validade desta abordagem, muito pelo contrário, compactuo com suas análises. Entretanto, faz-se necessário pontuarmos que com a emergência dos Estudos Críticos da Branquitude, essa abordagem irá ser deixada de lado se não se preocupar em atualizar seus métodos de análise.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

branca como uma espécie de essência herdada que propicia ao indivíduo privilégios e aptidões no ambiente em que se está inserido. No Brasil, a psicóloga Lia Vainer Shucman (2014) vem realizando pesquisas nessa temática, se referenciando por autores e autoras como Bento & Carone (2002), Steyn (2004), Sovik (2004), Pizza (2002) dentre outros para entender os sentidos de branquitude existentes em São Paulo. Sobre a ausência de estudos voltados para a compreensão do que pensem a braquitude, Schucman (2014) possui três hipóteses sobre esse fenômeno:

> A primeira é o fato de que grande maioria dos psicólogos e pesquisadores são brancos e socializados em uma população que se acredita desracializada, o que colabora para reificar a ideia de que quem tem raça é o outro e para manter a branquitude como identidade racial normativa. A outra hipótese é que desvelar a branquitude é expor privilégios simbólicos e materiais que os brancos obtém em uma estrutura racista; e, assim, os estudos sobre brancos indicam que o ideal de igualdade racial em que os brasileiros são socializados opera para manter e legitimar as desigualdades raciais. (SHUCMAN. 2014, p.84)

Lourenço Cardoso (2014) é um outros estudioso que escreve sua tese de doutorado sobre os estudos produzidos no Brasil que se dedicam a pensar a ideia de branquitude em nosso país. Cardoso (2011) pontua que a

> "A branquitude, ou identidade racial branca, se constrói e reconstrói histórica e socialmente ao receber influência de escala local e global. Não se trata de uma identidade racial homogênea e estática. A branquitude modifica-se no decorrer do tempo – e do lugar em que está presente". (p. 81)

Dando continuidade,

> (…) a identidade racial branca não se considera uma identidade racial marcada. Em nossa sociedade prepondera o pensamento de que o branco não possui raça ou etnia. O branco não se encaixaria nos grupos, muitas vezes, denominados como minoria racial, étnica ou nacional (CARDOSO apud CARDOSO, 2008, p. 173-198).

Ou seja,

> A branquitude procura se resguardar numa pretensa ideia de invisibilidade; ao agir assim, ser branco passa a ser considerado

> como pradrão normativo e único de ser humano. Considerar o branco como único grupo sinônimo do ser humano, ou ser humano "ideal", é indubitavelmente uma das características marcantes da branquitude em nossa sociedade e em outras. (CARDOSO. 2011, p.82)

Assim, Cardoso (2011) demonstra como essa percepção vem sendo discutida no Brasil antes mesmo da emergência dos Estudos Críticos da Branquitude, como é o caso do trabalho de Alberto Guerreiro Ramos em 1957, intitulado de "A Patologia Social do 'Branco' Brasileiro", em que este discute "brancura" na mesma acepção do que compreendemos hoje como Branquitude – como esse lugar estrutural que o branco vê os outros indivíduos e assim e a si próprio, embora em alguns momentos Ramos discuta o termo "brancura" apenas numa perspectiva fenotípica. Segundo Cardoso (2011) quem utiliza pela primeira vez o a palavra branquitude é Gilberto Freyre em 1962, fazendo uma analogia a palavra negritude, que para ele ambas ofendem a estrutura mestiça da sociedade brasileira, tendo em vista a "belíssima" prática da democracia racial.

Um outro trabalho importantíssimo sobre o estuudos dos brancos no Brasil é o de M. Aparecida Silva Bento intitulado de "Pactos narcísicos no racismo: Branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público" (2002) onde disserta sobre a ideia de que os brancos possuem tendência a se unirem para defenderem seus privilégios raciais, quando estes estiverem sendo questionados, ameaçados. Bento (2002) também demonstrou a diferenciação racial entre trabalhadores brancos e negros no movimento sindical. A partir dos anos 2000 presenciamos uma presença maior desta linha de pesquisa nas universidades. Trabalhos como o de Pizza (2000 e 2002); Bento & Carone (2002); Rachleff (2004); Moreira (2013); Lopes (2013); Cardoso (2008, 2010 e 2011), Shucman & Cardoso (2012) demonstram a busca por entender os significados da identidade racial do branco. Tais reverberam fortemente na maneira de interpretar o fenômeno racial, uma vez que se questionar acerca da identidade racial branca, seus usos e sentidos, como ela é construída, diz respeito para além do: o que é ser branco no no Brasil? Mas também se pôr a pensar qual o legado que os brancos herdaram da escravidão e como essa herança herdada (FRANKEBERG, 1999) estruturou o racialmente nosso país. Sigamos.

VIII Artefatos da Cultura Negra *Universidade Regional do Cariri*
25 a 30 de setembro de 2017 *Universidade Federal do Cariri*
ISSN 2448 – 0495 *Universidade Federal do Ceará*
Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo *Instituto Federal do Ceará - IFCE*

RACIALIZAR O BRANCO PARA UMA OUTRA POSTURA DE COMBATE AO RACISMO

Como já foi descrito nos parágrafos anteriores, é importante termos em mente a noção de que o racismo é um fenômeno que só é passível de existir enquanto tal, em relação. Através da interação entre brancos e negros, dentro de uma estrutura marcadamente racializada. [204] Esta percepção é bem mais engenhosa do que possamos, num primeiro momento, apreender. Isso implica dizer que o fenômeno racial precisa ser analisado não apenas pela perspectiva do negro, como se todo o caos espalhado nas sociedades onde o Racismo está presente fosse apenas problema desta população em específico. Tal investigação deve levar em conta também a população branca que é costumeiramente tida como universal, normal, e não se vê como tal – população branca que é – devido a já pontuada ausência de estudos sobre a mesma, e pelo fato do debate racial ter se voltado durante muito tempo para as pessoas negras, contribuindo para que estas fossem vistas como seres desviados, fora do padrão de normalidade. Sobre isso, creio que preciso alongar-me um pouco mais. Quando afirmo isso, não estou dizendo que devemos parar de estudar os danos do Racismo para a população negra, isso seria impossível e portanto desonesto, tendo em vista que as estatísticas oficiais de índices de homicídio, desemprego, saúde, educação, moradia nos mostram que são as pessoas negras as principais vítimas do Racismo. O exercício de pautar a questão racial sob a ótica dos Estudos Críticos da Branquitude, enriquece o debate, proporcionando novas reflexão sobre o mesmo, e nos ajuda a compreender melhor esse fenômeno social e conseguir intervir de maneira mais qualitativa, palpável e objetivamente na transformação da sociedade.

REFERÊNCIAS

BENTO, Maria Aparecida da Silva. *Pactos narcísicos no racismo: Branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público*. (Tese de doutorado), São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade, 2002.

[204] Isso não quer dizer que só passamos muito estudando a questão das relações raciais somente pela perspectiva do ondivíduo negro, tal postura seja analiticamente errada. Pelo contrário, pensar o racismo em relação requer lançar questionamentos também sobre o que é ser branco no Brasil, qual seu relação com o passado do país e sobretudo pontuar qual o papel das brancas na nossa sociedade,

_____. *Branqueamento e branquitude no Brasil*. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (orgs). Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002b. p. 25-58.

CARDOSO, C. Lourenço. *Branquitude acrítica e crítica: A supremacia racial e o branco antiracista.* Revista Latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud. v. 8, p. 607-630, 2010.

_____. *O branco-objeto: o movimento negro situando a branquitude.* R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora, v. 13, n. 1, jan./jun. 2011.

FRANKENBERG, Ruth. *White women, race masters: The social construction of whiteness.* USA: University of Minnesota. 1999.

GUIMARÃES, António Sérgio Alfredo. *Classes, raças e democracia*. São Paulo: Editora 34, 2002.

_____. *Como trabalhar com raça em Sociologia*. São Paulo: Educação e Pesquisa, v.29, n.1, p. 93-107, jan./jun. 2003.

_____. *Racismo e Anti-racismo no Brasil*. 2ª ed, São Paulo: Editora 34, 2005.

LOPES, Joyce. Souza. *Pontuações e proposições ao branco/a e à luta antirracista: ensaio político-reflexivo a partir dos Estudos Críticos da Branquitude.* In: V Simpósio Internacional Lutas Sociais na América Latina, 2013, Londrina. Anais do V Simpósio Internacional Lutas Sociais na América Latina - Revoluções nas Américas: passado, presente e futuro. Londrina: GEPAL, 2013. p. 134-150.

MOREIRA, C. *Branquitude X Branquidade: Uma análise conceitual do ser branco*. In: III Ebecult - Encontro Baiano de Estudos em Cultura, 2012, Cachoeira. Anais III Ebecult, 2012.

PIZA, Edith. *Branco no Brasil? Ninguém sabe, ninguém viu*. In: HUNTLEY, Lynn e GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo (orgs). Tirando a máscara. Ensaio sobre o racismo no Brasil. São Paulo: Paz e Terra, 2000. p. 97-125.

_____. *Porta de vidro: entrada para branquitude*. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (orgs). Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 59-90.

RAMOS, Alberto Guerreiro. *Introdução crítica à sociologia brasileira*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995[1957].

_____. *Patologia social do 'branco' brasileiro*. In: RAMOS, Alberto Guerreiro. Introdução crítica à sociologia brasileira. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995[1957]a. p. 215-240.

SANT'ANA. A. O. História e conceitos básicos sobre o Racismo e seus derivados. In: Superando o Racismo na Escola. 2ª edição revisada/Kabengele Munanga, organizador. -

[Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e diversidade. 2005. 204p. :il.

SCHUCMAN, Lia Vainer. *Entre o "encardido", o "branco" e o "branquíssimo": raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana*. [Tese de Doutorado], Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2012.

SCHUCMAN, L. V. (2014). *Sim, nós somos racistas: estudo psicossocial da branquitude paulistana*. Psicologia & Sociedade, 26 (1), 83-94.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O Espetáculo das raças: Cientistas, Instituições e Questão Racial no Brasil: 1870-1930*. 7ª reimpr., São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SOVIK, Liv. *Aqui ninguém é branco: hegemonia branca no Brasil*. 2004. In: WARE, Vron (org.). Branquidade: identidade branca e multiculturalismo. Rio de Janeiro: Garamond. 2004. p. 363-386.

STEYN, M. *Novos matizes da "branquitude": a identidade branca numa África do Sul multicultural e democrática*. In: WARE, V. (Org.). Branquidade: Identidade branca e multiculturalismo (Tradução: Vera Ribeiro). Rio de Janeiro: Garamond, 2004, p. 115-137.