

X Congresso Internacional Artefatos da Cultura Negra
“Nossos passos vêm de longe”: trajetórias, lutas e
resistências negras
ISBN: 978-85-67915-49-4

De 24 a 28 de setembro de 2019
Crato e Juazeiro do Norte/CE
URCA – UFCA – IFCE



CADERNO DE ANAIS – PARTE 2

Título: X Congresso Internacional Artefatos da Cultura Negra

Número ISBN:978-85-67915-49-4

Tipo de Suporte: *E-book*

Locais

Universidade Regional do Cariri (URCA) – *campi* Pimenta e Crajubar

Universidade Federal do Cariri (UFCA) – *campus* Juazeiro do Norte

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) – *campus* Juazeiro do Norte

Realização

Núcleo de Estudos em Educação, Gênero e Relações Étnicoraciais (NEGRER) – Departamento de Educação – Universidade Regional do Cariri (URCA)

Grupo de Valorização Negra do Cariri (GRUNEC)

Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro e Indígena (NEABI) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

Pró-Reitoria de Cultura (PROCULT) – Universidade Federal do Cariri (UFCA)

Associação Libertária de Desenvolvimento e Educação Interativa Ambientavelmente

X Congresso Internacional Artefatos da Cultura Negra
“Nossos passos vêm de longe”: trajetórias, lutas e
resistências negras
ISBN: 978-85-67915-49-4

De 24 a 28 de setembro de 2019
Crato e Juazeiro do Norte/CE
URCA – UFCA – IFCE

Sustentável (ALDEIAS)

Parcerias

Movimento de Arte e Cultura do Sopé e Serra do Araripe (MOACPÉS)

Cáritas Diocesana de Crato

Rede de Educação Cidadã (RECID)

Centro Cultura do Banco do Nordeste (CCBNB) – Juazeiro do Norte

Serviço Social do Comércio (SESC) – Crato e Juazeiro do Norte

Mestrado Profissional em Educação (MPED) – URCA

Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) – URCA

Pró-Reitoria de Desenvolvimento Universitário (PRODUN) – URCA

Coletivo Camaradas

Grupo de Pesquisa Novos Ziriguiduns Internacionais e Nacionais Gerados nas Artes Visuais
(NZINGA) – Curso de Artes Visuais – URCA

Núcleo de Descolonização do Saber (NEDESA) – Curso de História – URCA

Universidade do Tennessee

Fórum Itinerante de Cinema Negro

Núcleo de História Oral, Tradições e Diversidades (NHISTAL)

Associação Cultural Capoeira Arte e Tradição

Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAE) – URCA

Centro Acadêmico de Física – URCA

Centro Acadêmico de Matemática – URCA

Centro Acadêmico de Pedagogia – URCA

Federação dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares do Estado do Ceará
(FETRAECE)

Mestrado Profissional em Ensino de História – URCA

Núcleo de História e Cultura Afro-Indígena e Africana (NIAFRO) – URCA

X Congresso Internacional Artefatos da Cultura Negra
“Nossos passos vêm de longe”: trajetórias, lutas e
resistências negras
ISBN: 978-85-67915-49-4

De 24 a 28 de setembro de 2019
Crato e Juazeiro do Norte/CE
URCA – UFCA – IFCE

Grupo de Estudo e Pesquisa de História, Cultura e Ensino Afro-Brasileiro, Americano e Africano (GEPAFRO) – URCA

X Congresso Internacional Artefatos da Cultura Negra
“Nossos passos vêm de longe”: trajetórias, lutas e
resistências negras
ISBN: 978-85-67915-49-4

De 24 a 28 de setembro de 2019
Crato e Juazeiro do Norte/CE
URCA – UFCA – IFCE

Comissão Organizadora do X Congresso Internacional Artefatos da Cultura Negra

Alan Barbosa de Sales

Alexandre Lucas

Alexsandro Batista de Oliveira

Ana Carolina Lustosa Carvalho

Ana Paula dos Santos

André Álcman Oliveira Damasceno

André Ferreira de Oliveira

Andreza Ferreira de Oliveira

Antônio Carlos Dias de Oliveira

Beatriz Gonçalves de Lira

Cicera Nunes

Cicero Joaquim dos Santos

Eliana Amorim

Eliana Barbosa Amorim

Emanuel Marcondes de Souza Torquato

Fernanda Veloso

Flávia Cristina da Silva

Francisco Joedson da Silva Nascimento

Francisco José da Silva

Francisco Orismídio Duarte da Silva

Gonçalves Vicente de Araújo Neto

Gustavo Ramos Ferreira

Jean Alex Silva de Alencar

Jéssika Bezerra Oliveira Leite

Joquebede Alencar Torres

Luciano Barbosa Apolinário

Luzia Cléa Paixão da Conceição

Manoel Leandro do Nascimento

Maria Aline Ferreira de Oliveira

X Congresso Internacional Artefatos da Cultura Negra
“Nossos passos vêm de longe”: trajetórias, lutas e
resistências negras
ISBN: 978-85-67915-49-4

De 24 a 28 de setembro de 2019
Crato e Juazeiro do Norte/CE
URCA – UFCA – IFCE

Maria Claudineide Alves Macedo
Maria de Fátima Gomes dos Santos
Maria Dias de Menezes
Maria Jocicleia da Silva
Maria Karina dos Santos
Maria Macedo Alves
Maria Vanessa dos Santos
Otilia Aparecida Silva Souza
Pâmela Mariana Queiroz Santana
Renata Aparecida Felinto dos Santos
Robson Alexandre Moreira
Samuel Moraes Silva
Samuel Pereira do Nascimento
Taynara Domingos da Paixão Silva
Thiago de Abreu e Lima Florêncio
Thiago Rodrigues
Valéria Gercina das Neves Carvalho
Verônica Neuma das Neves Carvalho

Coordenação do Caderno de Anais do X Congresso Internacional Artefatos da Cultura Negra

Cicera Nunes
Karla Roberta Brandão de Oliveira

Diagramação do Caderno de Anais do X Congresso Internacional Artefatos da Cultura Negra

Karla Roberta Brandão de Oliveira

Título: X Congresso Internacional Artefatos da Cultura Negra

Número ISBN: 978-85-67915-49-4

Tipo de Suporte: *E-book*

SUMÁRIO

Simpósio Temático 09: Gênero e comunidades tradicionais: narrativas e autorrepresentação 07	
O PROTAGONISMO DA ENTIDADE ESPIRITUAL POMBAGIRA RAINHA E SUA REPRESENTAÇÃO NOS RITUAIS DE ESQUERDA DA UMBANDA.....	08
VALEI-ME SÃO GONÇALO NA CURA DO CÂNCER DE MAMA.....	15
Simpósio Temático 10: Desafios e possibilidades da aplicação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 na educação básica.....	23
APLICAÇÃO DA LEI 10.639/03: POTENCIALIZANDO IDEIAS.....	24
AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA DO ENSINO FUNDAMENTAL I: QUEM SOMOS NÓS?.....	32
DIÁLOGOS DOCENTES SOBRE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL EM FORTALEZA-CEARÁ.....	40
JOGOS E BRINCADEIRAS: UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO DE GEOGRAFIA.....	50
LEI 10.639 DE 2003: FORMAÇÃO CONTINUADA E RECONHECIMENTO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA.....	59
O AVANÇO DOS DISCURSOS CONSERVADORES E OS DESAFIOS DO ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO BRASIL PÓS-GOLPE 2016.....	69
O ENSINO DA COMUNIDADE QUILOMBOLA NA SERRA DO EVARISTO.....	78
O RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	85
OS CONTOS INFANTIS E SUA INFLUÊNCIA PARA A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DA CRIANÇA.....	93
RESQUÍCIOS DA ÁFRICA NO SERTÃO: PERSPECTIVAS FOTOGRÁFICAS NO ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA.....	103
Simpósio Temático 11: Literatura africana e afro-diaspórica como análise social.....	111
Simpósio Temático 12: Filosofia africana e pretagogia: resistindo, descolonizando e afrorreferenciando o conhecimento.....	112
DESCOLONIZAÇÃO DO CURRÍCULO NA GUINÉ-BISSAU.....	113
EPISTEMOLOGIA E DESENVOLVIMENTO: A INQUIETAÇÃO AFRICANA NO CENÁRIO INTELLECTUAL GLOBAL.....	123
IDENTIDADE CULTURAL DO POVO TCHOKWE E SUAS TRANSFORMAÇÕES (1883-1893).....	133
O NEGRO E O PENSAR DECOLONIAL: DOS MALÊS À MARIGHELLA – UM POVO CHAMADO REVOLUÇÃO.....	146
SUJEITOS FRACTALIZADOS: (RE)INTERPRETAÇÕES AFRICANAS E AFRO-DIASPÓRICAS DAS IDENTIDADES.....	154
Simpósio Temático 13: História, literatura e movimentos sociais negros contemporâneos: problemas (d)e métodos.....	166
VIOLÊNCIA E AUTORITARISMO DOS AGENTES POLICIAIS DA GUINÉ-BISSAU NAS MANIFESTAÇÕES DOS MOVIMENTOS DAS ORGANIZAÇÕES DA SOCIEDADE CIVIL GUINEENSE.....	167
Simpósio Temático 14: Africanidades e as encruzilhadas na contemporaneidade.....	176
AFRICANIDADES E EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: VIAJANDO PELA ÁFRICA EM BUSCA DA RESSIGNIFICAÇÃO DA AFRODESCENDÊNCIA.....	177
DA CONSTRUÇÃO DOS ENGENHOS DE CANA-DE-AÇÚCAR À ESPACIALIDADE	

X Congresso Internacional Artefatos da Cultura Negra
“Nossos passos vêm de longe”: trajetórias, lutas e
resistências negras
ISBN: 978-85-67915-49-4

De 24 a 28 de setembro de 2019
Crato e Juazeiro do Norte/CE
URCA – UFCA – IFCE

NEGRA: GEOGRAFIZANDO SOBRE O CRATO-CE.....	185
HISTÓRIA LOCAL E ENSINO: A ANCESTRALIDADE CONSTRUÍDA POR MÃOS NEGRAS.....	194
ORA BRANCO HÁ DE VER, OS PRETIN ANDAR NA RUA, HÁ DE VER: MARUJADA DE CURAÇÁ.....	204
PARQUE ESTADUAL DO SÍTIO FUNDÃO DO CRATO-CE: ESPACIALIDADE NEGRA E IDENTIDADE AFRODESCENDENTE.....	213

Simpósio Temático 09: Gênero e comunidades tradicionais: narrativas e autorrepresentação

Coordenadores(as)

Me. Iarinma de Moraes Paula (Fundação Grupo Esquel Brasil – Maranhão)

Me. Linalva Cunha Cardoso Silva (CPT/RAICE Maranhão)

Me Valéria Correia Lourenço (IFCE/Crateús)

O Simpósio Temático ora proposto pretende receber trabalhos de diferentes áreas disciplinares (Antropologia, História, Sociologia, Literaturas, Artes plásticas), que tenham como foco a narrativa e a autorrepresentação sobre/de mulheres indígenas, quilombolas, quebradeiras de coco babaçu, pescadoras e mulheres vítimas de trabalho análogo à escravidão. Compreendendo que a representação desses grupos, por vezes, organizados em identidades coletivas, pode potencializar-se em uma forma de luta, nos interessa receber trabalhos que dialoguem com a forma como diferentes áreas disciplinares representam essas identidades e como atualmente podemos pensar a autorrepresentação dessas mulheres que, por muito tempo, foram vistas somente como objetos de determinadas pesquisas e que hoje têm reivindicado a autoria de suas narrativas. Ademais, trabalhos que debatam sobre gênero em diálogo com temas como identidade coletiva, comunidades tradicionais, estado-nação, políticas públicas, além do lugar da memória na construção dessas identidades serão bem-vindos neste Simpósio que terá como base a discussão acerca da autoria científica.

O PROTAGONISMO DA ENTIDADE ESPIRITUAL POMBAGIRA RAINHA E SUA REPRESENTAÇÃO NOS RITUAIS DE ESQUERDA DA UMBANDA

Andecieli Ferreira Martins¹

RESUMO

Esta pesquisa surge da necessidade de relacionar a pluralidade do ser feminino em sua representação nos espaços de manifestações religiosas, e pautar como esses significados sobre a mulher é exercido dentro até mesmo de hierarquias que passam por locais de rituais, os quais se estabelecem as relações de gênero. Assim se faz necessário entender como questões que perpassam o social se rompem, onde aos poucos percebo as camadas representativas destes marcadores dentro de rituais a partir de manifestações e relações de poder que existe para além dos espaços onde se praticam. Contudo, sigo em uma análise que cabe problematizar cuidadosamente esse estudo da relação do protagonismo dessa entidade espiritual feminina com as conquistas de mulheres na contemporaneidade e sua autonomia diária em meio aos padrões colocados de como ser e se fazer mulher nas sociedades de classes, atrelados a uma estrutura patriarcal que se mantém. Dessa maneira propor um tensionamento de gênero relativizando a negação dessa figura espiritual e sua influência sobre as mulheres, como algo enérgico que protege e norteia; Abordo representações do feminino, do sagrado, função e influência na religiosidade, bem como essa entidade espiritual é construída no imaginário e como vem sendo interpretada.

Palavras-chave: Manifestações Religiosas. Rituais. Relação de Gênero. Umbanda.

INTRODUÇÃO

O Protagonismo da Entidade Espiritual Pombagira Mulher e sua representação de Gênero na Umbanda surge da necessidade de relacionar a pluralidade do ser feminino em sua representação nos espaços de manifestações religiosas, e pautar como esses significados de poder da mulher é exercido dentro até mesmo de hierarquias que passam por espaços de rituais, as quais se estabelecem as relações de gênero. E diante das múltiplas mulheres representadas nesses espaços, se faz necessário entender como questões que perpassam o social se rompem.

Tudo inicia ainda na infância onde a curiosidade era aguçada e as histórias sobre casas com quintais barulhentos de “risadas agudas de mulheres” eram constantes em dias exatos da semana. Chegar perto dessas casas onde concentravam volumes de pessoas em seus quintais com sons de tambores, risadas e luzes e velas com cores em penumbra, era algo proibido pelos meus genitores e de meus amigos de infância. Pois ali tinha algo que não era “do bem”. Algo que nos era negado a

¹ Estudante, Graduanda, Universidade Regional do Cariri-Urca, cieliciso@gmail.com, Crato, Ceará, Brasil.

descobrir ou obter respostas sobre o que de fato existia e que crianças como eu, batizada em religião de cunho cristã, jamais estabeleceria um elo de aproximação com aquelas casas.

Falo da primeira percepção sobre manifestações de rituais de umbanda ocorridas em um dos maiores terreiros do bairro que resido. Denominado terreiro da Mãe de Santo Dona Chica Prear, atualmente desativado. O qual disseminou outros espaços semelhantes no bairro, onde ao percorrer as tantas ruas brincando na fase de infância, vez ou outra me deparava com essas risadas de vozes de mulheres em quintais de casas sempre povoadas e com as luzes de velas de cores e som de tambores os quais me foram sempre convidativos em suas batidas fortes embalando cantos que eu não sabia o que significava.

A partir desses encontros com elementos que figuravam os rituais das Pombagiras, e que eu ainda não tinha a noção de que objetos femininos em meio as ruas (encruzilhadas) faziam parte de uma religião, ao passar dos anos e ainda assim me encontrando de maneira espontânea com essa materialização de uma subjetividade de infância cada vez mais presente a partir de relações, agora estabelecidas com pessoas praticantes e frequentadoras da Umbanda, aos poucos percebo as camadas representativas de mulheres dentro de rituais a partir de manifestações e relações de poder para além dos espaços de terreiros e atividades que lá se realizam. Como também começa a fazer sentido as vozes femininas e gargalhadas que até então ecoavam em minha memória de infância como algo a se revelar. Contudo relacionar o protagonismo dessa entidade espiritual feminina nos espaços de rituais com as conquistas de mulheres na contemporaneidade e sua autonomia diária em meio as demarcações e todo padrão imposto de como ser e se fazer mulher nas sociedades de classes, segue em uma análise que cabe problematizar e ser costurada cuidadosamente como pano de fundo para esse exercício etnográfico.

UMBANDA E SEUS CAMINHOS

Reginaldo Prandi em seu livro “Herdeiras do Axé” de 1996, traz um olhar sobre a Umbanda e suas características históricas a sociedade brasileira.

A umbanda se divide numa linha da direita, voltada para a prática do bem e que trata com entidades ‘desenvolvidas’, e numa linha da ‘esquerda’, a parte que pode trabalhar para o ‘mal’, também chamada quimbanda, e cujas divindades, ‘atrasadas’ ou demoníacas, sincretizam-se com aquelas do inferno católico ou delas são tributárias. Esta divisão, contudo, pode ser meramente formal, como uma orientação classificatória estritamente ritual e com frouxa importância ética. Na prática, não há quimbanda sem umbanda nem quimbandeiro sem umbandista, pois são duas faces de uma mesma concepção religiosa. (Prandi, 1996)

Dessa maneira o autor faz um paralelo em como se divide e como funciona essa classificação de “lados” que evidentemente estão atrelados para acontecer, e que veem de uma mesma designação religiosa. Prandi segue as descrições sobre os símbolos e entidades que compõe cada segmento dentro da Umbanda.

Assim, estão do lado ‘direito’ os orixás, sincretizados com os santos católicos, e que ocupam no panteão o posto de chefes de linhas e de falanges, que são reverenciados, mas que pouco ou nada participam do ‘trabalho’ da umbanda, isto é, da intervenção mágica no mundo dos homens para a solução de todos os seus problemas, que é o objetivo primeiro da umbanda enquanto religião ritual. Ainda do lado do ‘bem’ estão o caboclo (que representa a origem brasileira autêntica, o antepassado indígena) e o preto-velho (símbolo da raiz africana e marca do passado escravista e de uma vida de sofrimentos e purgação de pecados). Embora religião surgida neste século, durante e em função do processo intenso de urbanização e industrialização, o panteão da umbanda é constituído sobretudo de entidades extraídas de um passado histórico que remonta pelo menos ao século XIX. Ela nunca incorporou, sistematicamente, os espíritos de homens e mulheres ilustres contemporâneos que marcam o universo das entidades do espiritismo kardecista. (Prandi, 1996).

ENTIDADE ESPIRITUAL POMBAGIRA: DE RAINHA Â DEMANDAS

Sobre alinha da esquerda, destaca-se a entidade Pombagira cuja sua demarcação de gênero é feminina e que vem “atender aos assuntos terrenos”. Prandi a descreve em seus cultos, sincretismo bem como os estereótipos agregados a esse” exu mulher”.

Pombagira, cultuada nos candomblés e umbandas, é um desses personagens muito populares no Brasil. Sua origem está nos candomblés, em que seu culto se constituiu a partir de entrecruzamentos de tradições africanas e europeias. Pombagira é considerada um Exu feminino. Exu, na tradição dos candomblés de origem predominantemente iorubá (ritos Ketu, Efan, Nagô pernambucano) é o orixá mensageiro entre os homens e o mundo de todos os orixás. Os orixás são divindades identificadas com elementos da natureza (o mar, a água dos rios, o trovão, o arco-íris, o fogo, as tempestades, as folhas etc.) e sincretizados com santos católicos, Nossa Senhora e o próprio Jesus Cristo. Assim, Oxalá, o maior dos orixás, divindade da criação, é sincretizado com Jesus, Iemanjá, a Grande Mãe dos orixás e dos brasileiros, com Nossa Senhora da Conceição. Exu, o orixá triste, o que deve ser sempre homenageado em primeiro lugar, o orixá fático, que gosta de confundir os homens, que só trabalha por dinheiro, é aquele sincretizado com o Diabo. (Prandi, 1996)

Ainda assim, podemos esclarecer como a Pombagira se ressignifica na Umbanda e no Candomblé. Localizando sua representação em cada lugar e como diverge suas qualidades em cada linguagem.

Na língua ritual dos candomblés angola (de tradição banto), o nome de Exu é Bongbogirá. Certamente Pombagira (Pomba Gira) é uma corruptela de Bongbogirá, e esse nome acabou por se restringir à qualidade feminina de Exu (Augras, 1989). Na umbanda, formada nos anos 30 deste século do encontro de tradições religiosas afro-brasileiras com o espiritismo Kardecista francês, Pombagira faz parte do panteão de entidades que trabalham na ‘esquerda’, isto é, que podem ser invocadas para ‘trabalhar para o mal’, em contraste com aquelas entidades da ‘direita’, que só seriam invocadas em nome do ‘bem’. (Camargo, 1961; Prandi, 1991). Prandi, 1996

Percebemos aqui, como se apresenta a figura da Pombagira a partir da moralidade dada ao comportamento feminino a partir de valores associados ao meio social em que ela, em vida esteve inserida.

Dona Pombagira, que tem um lugar muito especial nas religiões afro-brasileiras, pode também ser encontrada nos espaços não religiosos da cultura brasileira: nas novelas de televisão, no cinema, na música popular, nas conversas do dia-a-dia. Por influência kardecista na umbanda, Pombagira é o espírito de uma mulher (e não o orixá) que em vida teria sido uma prostituta ou cortesã, mulher de baixos princípios morais, capaz de dominar os homens por suas proezas sexuais, amante do luxo, do dinheiro, e de toda sorte de prazeres. (Prandi, 1996).

POMBAGIRA RAINHA ABRE A MESA DA LINHA DE ESQUERDA.

As entidades pombagiras tem características próprias, porém em conversa com mãe de santo Fabiola horas antes de iniciar o ritual da esquerda e sobre suas características de como seria, ela me orienta como agir diante da entidade em momento de incorporação. Pois aquele momento seria especial, por que ela estaria abrindo a mesa pra a partir de então a entidade Pombagira se manifestar quando necessário naquele espaço. Então seria um início de preparo do lugar, que no caso era a nova residência que a mãe de santo Fabiola a qual se residia ali recentemente. Por isso a nomeação de “abrir mesa” no sentido de dar passagem para algo.

Neste dia de semana no período da noite, fui a pé até sua casa, onde ela me recebeu horas antes e pediu para que eu ajudasse a preparar o espaço, roupas, bebidas, músicas e lugares onde os convidados que seriam poucos, iriam se acomodar para assistir a chegada da entidade. Então os elementos exigidos para o momento foram ganhando importantes significados no meu olhar, pois percebi que estávamos preparando um momento de chegada ilustre de alguém, era tudo peculiares expressados no luxo de cada item. Em uma das salas da casa colocamos um tapete vermelho, uma mesa com rosa vermelha, cinzeiro, taças, velas vermelhas, pretas e rosa que são as cores que as entidades da esquerda pedem para acender em caso delas terem que atender a algum pedido

específicos velas são para iluminar o trabalho que será feito e assim a ajuda se realize. Cigarros da marca Hollywood de filtro vermelho, também foram colocados na mesa juntamente de um perfume de essência adocicada, e um batom de cor vermelho. Na oportunidade da observação levei carteiras de cigarros também e cervejas, que são bebidas as quais a entidade consome em meio ao ritual. Pois foi a maneira de contribuir para o ritual e me sentir participante do momento estando com elementos que seriam úteis do início ao fim. Fazendo um paralelo de como é variável os espaços de ritual e sua estética, a autora Menezes afirma:

Em todas as casas há diversidade, mas essa diversidade acaba por apresentar-se ao mesmo tempo diferenciada e com identificações, o que temos tratado como uma plasticidade na manifestação da Pombagira que é o fio condutor representado pelas suas funções, religiosas e sociais (Menezes, 2007.p.81)

RITO DE PASSAGEM

Na representação desse ritual de abertura de mesa, todo um cenário foi montado para sua chegada. Para Menezes é plural como se dá o ritual em cada espaço. “As variações de roupas ,bebidas, decoração de ambiente e outros detalhes que podem ocorrer entre casas ou mesmo dentro da mesma casa entre as pomba-gira são pessoais, uma vez que para a religião , a Pombagira é um espírito de mulher” Menezes,2007.p.84 .Assim a mãe se santo Fabiola após se recolher em um quarto para se caracterizar e em poucos minutos ela já aparece encorporada com outro semblante a todos na sala ,onde só haviam mulheres, ansiosas para o encontro com a Pombagira. Ao som de alto volume e com músicas de melodia tecnobrega sertanejo, com letras que falavam de relações amorosas, traição e vingança, ela fez uma performance dançante, apresentando-se alegre, elegante e imponente. Ali estava a entidade Pomba-gira Rainha diante de todos, sorrindo e cumprimentando dizendo: “Oi, boa noite pra quem é da noite!” (Pombagira Rainha)

Com tudo pronto ela senta em sua “bancada” cadeira ao centro e é servida com cerveja na taça e cigarro. Ela vestia um longo vestido vermelho, usava brincos e anéis com brilho e maquiagem forte. Seu cabelo com um penteado elevado ao centro da cabeça lembrando coroas de rainhas. O detalhe dos seus pés descalços me chamou atenção, como também seu perfume que era de cheiro forte à ponte de espalhar por todo o ambiente. Logo ela se apresenta a todas as mulheres, comprimente com boas vindas quem estava participando pela primeira vez de um ritual em sua presença. Havia quatro mulheres neste dia, e nenhum homem.

Diferentemente de outra gira em que participei, a sequência para a abertura de mesa na casa da Mãe de santo Fabiola foi diferente e sem saudações no altar principal como é a prática de rituais com outras entidades como caboclos e preto velhos por exemplo. Aqui o pé ritual já havia acontecido dias antes, na realização de organizar o espaço, e a própria mãe de santo preparar seu corpo com cuidados estéticos para incorporação. Todas as ações deliberadas por mulheres como em um agrupamento de cooperação para propiciar algo maior. Assim observa Menezes: “Nos rituais dedicados à Pomba-gira (feminino), que geralmente ocorrem simultaneamente com os rituais dedicados A Exu (masculino) percebemos na sua voz algumas “chaves” de leitura para trabalhos sobre gênero. Essas chaves nos foram dadas pela observação dos discursos da entidade como uma mulher que não está submissa ao homem, mas que possuímos para lutar contra ele, na busca de criar artifícios para tê-lo como seu aliado por meio da sedução ou por meio da feitiçaria, pra exercer sobre ele poder e controle.” Menezes,2007. p.13.

RAINHA POMBAGIRA

Pombagira Rainha é quem comanda casa da mãe de santo Fabiola, ela exerce uma hierarquia de poder sobre as outras entidades femininas da linha de esquerda. Como também tem a centralidades entre as suas falanges e variações de libaras como ela mesma me relata em conversa:

Moça, eu sou Rainha Pombagira, mulher de sete maridos e rainha do Inferno. Hoje estou na linha de Guanga e comando todas as outras vinte e uma lébaras, são essas mulheres como está aqui(...) Ela não badala ainda por que é nova. (ela aponta para uma filha de santo que nesse momento estava irradiada pelo espírito de outra pombagira conhecida como Dama da noite, porém que não falava por estar em processo de desenvolvimento da entidade) Essa aqui é uma lébara e foi passada assim como eu. (Ela pausa ,fuma e continua) Entende filha? (...) Olhe, eu moro no inferno e meu ‘macho’²⁶ é Tranca Rua. Eu fui pra lá (inferno) mas levei todos comigo(...).

Os locais demarcados como seu, também formam uma variedade dentre a diversidade em que há nas representações da Pombagira. Nesse aspecto o domínio de território entende-se por exemplo na ocupação dos espaços de encruzilhadas, que são locais para depósito para oferendas as Pombagiras e Exus. No entanto para posição de poder da Pombagira Rainha há uma determinação segundo Prandi.

Todas as encruzilhadas em forma de T pertencem a Pombagira. A Encruza-Maior, uma encruzilhada em T em que cada uma das ruas que a formam nasce de encruzilhadas também em T, é onde reina a maior das Pombagiras, a Rainha, em

respeito à qual nenhuma oferenda destinada a outras Pombagiras pode ser ali depositada, sob o risco de mortal castigo. (Prandi,1996).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisando os espaços de rituais da Pombagira Rainha, foi na casa da mãe de santo Fabiola que percebi as relações de poder manifestadas em cada momento de escuta, tanto de suas médiuns, como também as pessoas que a procuram para pedir auxílio em questões pessoais. Relacionar as entidades femininas com as próprias mulheres que encontrei no percurso dos locais observados, remeteu uma troca de proteção da entidade para com sua filha de santo como também suas admiradoras, estabelecendo uma função de cuidadora das mesmas. Com tudo foi no momento do ritual da Rainha que percebi a importância de culto a elas, por meio destas pessoas que atestam a força desta entidade mulher para suas vidas. Tendo em vista que a Pomba-gira lhes oferece possibilidades de entender o ser mulher.

REFERÊNCIAS

GONÇALVES, Marco Antônio; MARQUES, R; CARDOSO, Vânia Zikán (Org.). *Etnobiografia: Subjetivação e etnografia*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2012. v. 1. 267p.

LAGOS, Nilza de Menezes Lino. “*Arreda homem que aí vem mulher...*”: Representações de gênero nas manifestações da Pombagira – Dissertação de Mestrado em Ciências da Religião – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo - SP, 2007.

PRANDI, Reginaldo. Pombagira dos candomblés e umbandas e as faces inconfessadas do Brasil. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, n.26, p. 91-102, 1994.

PRANDI, Reginaldo. O Brasil com axé: candomblé e umbanda no mercado religioso. *Estudos Avançados*, v. 18, n. 52, p. 223-238. São Paulo Set./Dec. 2004.

VALEI-ME SÃO GONÇALO NA CURA DO CÂNCER DE MAMA

Ana Maria Eugênio da Silva²
Fernanda Ielpo da Cunha³
Lucia Conde de Oliveira⁴

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é descrever a autobiografia de Ana Maria Eugênio da Silva, uma mulher negra quilombola ao ser diagnosticada com o câncer de mama e os impactos da doença em sua vida, o processo de busca da cura, apresentando os sentimentos, medo, angústia, e sobretudo a resistência e a vontade de continuar vivendo sendo a escrita dos seus relatos e a dança de São Gonçalo de extrema relevância nesse processo. A autobiografia, nesse sentido, é utilizado como um encontro introspectivo na essência de sua alma feminina, um desabafo emocional, uma forma de encontro com a memória dos seus ancestrais, da Dança de São Gonçalo – representando este a força motriz capaz de fortalecer a sua fé, devoção, suas promessas e, no fim de tudo, sua cura. A metodologia é exploratório-descritiva, com revisão de literatura e análise autobiográfica, dialogando com a singularidade e particularidade de uma mulher negra quilombola.

Palavras-chave: Câncer de Mama. Dança de São Gonçalo. Narrativa Autobiográfica

-
- 2 . Mestranda em Humanidade pela Universidade da Integração Internacional de Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB-CE. Possui Graduação em Serviço Social, através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA pela Universidade Estadual do Ceará - UECE (2018). Discente do curso de Antropologia - UNILAB-CE. Tem experiência voltada para o estudo da saúde (câncer de mama) da população negra, em particular das mulheres quilombolas, atuando principalmente nos temas: Relações Étnico- Raciais, Movimentos Sociais, Quilombo, Gênero e Saúde da População Negra e Quilombola.
 - 3 Mestranda em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB. Possui Graduação em Serviço Social pela Universidade Estadual do Ceará - UECE (2000). Especialização em Serviço Social, Políticas Públicas e Direitos Sociais pela Universidade Estadual do Ceará - UECE (2006). Especialização em Gerontologia pela Faculdade Ateneu - FATE (2013). Tem experiência na área de políticas públicas, com ênfase na assistência social e educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Violência, Velhice, Gênero, Educação Ambiental e Relações Étnico-Raciais.
 - 4 Possui graduação em Serviço Social pela Universidade Estadual do Ceará (1981), Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (1996) Doutorado em Saúde coletiva, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2006). Pós-Doutorado em Saúde Coletiva, no Instituto de Saúde Coletiva da Universidade Federal da Bahia (2012). É professora adjunta do Curso de Serviço Social da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora do Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva e do Mestrado Acadêmico em Serviço Social da UECE. Tem experiência nas áreas de Saúde Coletiva e Serviço Social, atuando principalmente nos seguintes temas: política de seguridade social, políticas e práticas de saúde, participação, controle social e conselhos de saúde.

INTRODUÇÃO

Descobrir um diagnóstico de câncer não é algo fácil até porque a maioria das pessoas já tem em mente sua própria sentença de morte, algo semelhante ao [...] *cantar do galo fora de hora e o canto melancólico da acauã, que anuncia que algo sinistro vai ocorrer*[...] (SILVA, 2018, p.17). Essas características se destacam como os elementos-chave da autobiografia de Ana Eugênio e das narrativas escritas de uma mulher que chorou ao saber do seu diagnóstico de câncer de mama, mas depois das lágrimas renasceu encontrando na escrita dos seus relatos autobiográficos e na dança de São Gonçalo uma forma de superação, resiliência e fé.

O câncer de mama é um dos tipos de anomalia que mais mata mulheres em todo o mundo. Segundo o Instituto Nacional de Câncer (INCA, 2018), a mortalidade em mulheres ocorre em todos os países, independentemente, de seu desenvolvimento. Esta anomalia é a segunda causa de morte por câncer no mundo, perdendo somente para o câncer de pulmão. Este número só tende a crescer devido às desigualdades socioeconômicas, políticas e culturais da população. A desigualdade se torna mais gritante ainda quando se trata da população negra camponesa quilombola, que tem suas particularidades e singularidades negadas ao longo da história.

Cabe ressaltar que o ato de narrar e descrever a própria biografada deixa para a ciência e a pesquisa os caminhos de aproximação com a realidade quilombola, suas crenças, valores, a relação com a terra e o território, a dimensão do sobrenatural revelado pelos ensinamentos dos ancestrais, a tradição da Dança de São Gonçalo e sua relação com espiritualidade na busca pela cura e o resgate da saúde, o que amplia o debater do câncer de mama a partir das especificidades de uma mulher de origem quilombola, ainda pouco explorado e debatidos nos espaços acadêmicos e da pesquisa.

Assim, a relação de espiritualidade da Dança de São Gonçalo se revela como uma forte expressão cultural que é repassada através das gerações para os descendentes do Quilombo Sítio Veiga, em Quixadá-CE. Atualmente, a dança continua sendo animada e fortalecida pelos remanescentes do Quilombo, neto de Chiquinho⁵ Ribeiro e Maria Ribeiro, seu Joaquim Ferreira da Silva⁶ (Joaquim Roseno), hoje com 79 anos, mestre da dança.

São Gonçalo é um santo muito milagroso.
É de Deus amado, é de todo o povo.

5 A família Ribeiro gerou-se quando Francisco Ribeiro (conhecido como Chiquinho Ribeiro ou Pai Chigano) e sua esposa Maria Fernandes Ribeiro, com quem teve seis filhos, migraram de Pau dos Ferros-RN, por conta de um motivo desconhecido pela comunidade. Porém, acredita-se que ele vinha fugido de algum tipo de perseguição e se estabeleceu no Sítio Sorocaba (atual Veiga), trazendo consigo os ensinamentos da dança de São Gonçalo e repassando essa expressão cultural através das gerações.

6 Em 2010, foi reconhecido como Mestre da Cultura, pela Secretaria da Cultura do Estado do Ceará, da qual passou a receber um salário vitalício e começou a participar do encontro dos mestres de cultura de todo o Brasil.

Quem São Gonçalo serve, será servido.
É de Deus amado, é de todo o povo.
Quem São Gonçalo serve, de coração.
É de Deus amado, é de todo o povo⁷

A Dança de São Gonçalo tem uma profunda ligação com o território, pois nela os devotos do Santo, fazem promessas para ter uma boa colheita, porém as principais promessas realizadas são pela restauração da saúde. Com a graça alcançada, pagam a promessa com a dança que acontece quase sempre no mês de novembro e é de extrema relevância para os quilombolas, visto que, a mesma sempre esteve presente nas gerações passadas e hoje continua sendo perpetuada através das famílias quilombolas, que já contam com a sexta geração.

Esse artigo se preocupou especialmente em dar visibilidade a autobiografia de Ana Eugênio, uma mulher quilombola, por situar questões relevantes para o cunho acadêmico, observando-se que relevância da pesquisa autobiográfica de trazer um debate capaz de revelar a vida dos sujeitos sociais a partir deles mesmos, sem a presença de um pesquisador e de técnicas que os intimidem ou tragam constrangimento. A metodologia adotada segue a abordagem qualitativa, posto que se aproxima mais das crenças, valores, costumes e vivências dos sujeitos sociais, considerando a sua essência humana, os aspectos biopsicossociais, que podem ser apreendidos em seu cotidiano, através das vivências e da própria explicação do senso comum. (MINAYO, 2004).

A relevância desse estudo autobiográfico revela-se na metodologia exploratório-descritivo com a revisão da literatura e análise bibliográfica com recorte da autobiografia intitulada: “ENFRENTAMENTO E SUPERAÇÃO DO CÂNCER DE MAMA: NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA DE UMA MULHER NEGRA QUILOMBOLA”, apresentada à Universidade Estadual do Ceará-Ce, no ano de 2018.

Neste sentido, e, afim de ampliar as discussões acima suscitadas, elegeu-se as categorias: autobiografia, câncer de Mama e a Dança de São Gonçalo, cuja análise é de fundamental importância para compreensão da trajetória de vida e os meios encontrados por Ana Eugênio para amenizar o seu sofrimento, os processos de cura com base nos ensinamentos dos seus ancestrais, a Dança de São Gonçalo somados ao da medicina convencional.

A AUTOBIOGRAFIA E A ESCRITA: UM DIALÓGO NECESSÁRIO

Falar das expressões culturais, tais como a Dança de São Gonçalo e a dimensão da fé desse ritual nem sempre é compreensível na sociedade até porque durante muitos anos, tudo que fazia

⁷ Trecho da música de São Gonçalo, do Quilombo Veiga, este verso é cantado quando se inicia a dança, em forma de batuque

referência à cultura africana e afro-brasileira tinha a conotação de algo demoníaco, pagão, exótico e incompreensível no campo da racionalidade da ciência ocidental. Daí, as grandes contradições que se sobressaem sobre conhecimento Africano, muitas vezes negado ao depender de uma ordem epistemológica de modelo unicamente ocidental, que questiona, anula e ignora a própria arqueologia no campo do conhecimento Africano e de suas diásporas no mundo. (MUDIMBE, 1988).

Os relatos aqui trabalhados foram elaborados a partir vivência de Ana Eugênio. Neste momento, ela se assume enquanto sujeito da sua própria história, trazendo nesta escrita as dimensões científica, ética-política e poética. Contudo, ficamos a pensar nos sujeitos acometidos pelo câncer que não sabem ler e escrever, pois não tiveram oportunidade de estudar, assim como ela teve. Pensamos que estes devem sofrer ainda mais com o impacto da doença, visto que, escrever foi de extrema importância para o enfrentamento e superação da enfermidade de Ana Eugênio, pois o impacto da descoberta sufocava sua voz, seu emocional. Assim sendo, o processo de ler e escrever canalizaram mecanismos de fortalecimento necessário durante todo o tratamento, um alívio para o seu sofrimento, uma forma de se reafirma no mundo como uma mulher quilombola capaz de escrever e deixar para a ciência os relatos autobiográficos de sua história, de sua memória.

Logo, esse método, abre ainda os caminhos para contestar a cientificidade positivista que tanto discriminou os registros históricos das populações tradicionais, sua oralidade e escritos, estabelecendo um modelo rígido, neutro na produção do conhecimento, um modelo de representatividade eurocêntrica, cuja a hegemonia na produção do conhecimento negava sua validação. Daí então, a importância de colocar os sujeitos sociais das populações étnicas como protagonista de sua própria história, deixar transpor para mundo a essência de suas memórias que durante tanto tempo foram narradas sobre o olhar ocidental eurocêntrico, de uma ciência positivista que silenciou e aprisionou não só os corpos, mas também as vozes desses sujeitos sociais e o seu potencial criativo.

Dito isto, Bueno (2002) afirma, a relevância de irmos ao encontro a novos métodos científicos capazes de extrair a subjetividade dos sujeitos sociais, o qual durante tanto tempo foi esquecido e até relegado nas ciências. Enfatiza que é preciso compreender os aspectos subjetivos dos sujeitos sociais, a oralidade, mas também situa-los como sujeitos de suas histórias, como o mesmo afirma que “a subjetividade passa a se constituir, assim, na ideia nuclear, vale dizer, no próprio conceito articulador das novas formulações teóricas e das propostas que realimentam a área a partir dessa viragem”. (BUENO, 2002, p.13).

Assim é preciso que os sujeitos sociais narrem suas histórias de dentro de suas entranhas se colocando como protagonistas de suas reminiscências, rompendo com a objetividade imposta pelo

modelo de neutralidade e objetividade que não representa as comunidades tradicionais, pois “da contestação do positivismo que emergem as possibilidades de um novo paradigma compreensivo. Temos que perceber a alteração do real produzida pelas ações concretas dos atores sociais”. (SOUZA, 2007, p.62).

Diante do exposto, é preciso entender que dialogar com novos métodos de investigação, principalmente com as narrativa autobiográfica não fere e nem invalida a ciência, ao contrário, apenas legitima os sujeitos com suas próprias histórias, cuja referência permite o diálogo a partir de sua essência, do que são, pensam, falam e se emocionam sendo protagonistas de suas jornadas. Assim como os escritos de Ana Maria Eugênio da Silva, uma mulher que se autobiografou, transportando para a dança de São Gonçalo uma das experiências mais significativas da sua autobiografia, cujo enredo lhe permitiu fazer suas promessas dançando e cantando com o seu Santo de devoção, São Gonçalo.

ESPIRITUALIDADE, FÉ E CURA: UMA EXPERIÊNCIA DIALOGADA E CANTADA NA DANÇA DE SÃO GONÇALO

A relevância da espiritualidade foi essencial durante todo o processo de tratamento de Ana Eugênio para a obtenção, superação e cura de sua enfermidade. Assim, ela cresceu presenciando seus antepassados fazendo promessas, na grande maioria mulheres, e ficava encantada quando era a hora de pagar a promessa. A dança completa são doze jornadas, as promessas começam em seguida. Uma promessa, equivale a uma jornada, a última jornada é destinada as dançadeiras, na hora em que irão fazer reverência ao santo, a dupla se ajoelha em frente ao altar e faz seus pedidos e agradecimentos.

É um momento místico de profundo silêncio, onde todos presentes se envolvem e se deixam envolver pela emoção do/a pagadora de promessa. Todos os olhares neste momento se voltam para o santo e para o promesseiro, quando o mesmo se emociona a maioria também chora junto, é tudo muito complexo.

A primeira vez que Ana Eugênio recorreu a São Gonçalo foi quando uma amiga ficou doente, ela havia abortado e estava com uma hemorragia, muito forte e sentindo muitas dores, então pediu ao santo que a ajudasse a sair daquela situação e, se alcançada fosse, as duas ficariam segurando o santo em frente ao altar durante a jornada. Com a graça alcançada, pagaram a promessa no mesmo ano e agradeceram, o que fortaleceu ainda mais sua amizade.

No São Gonçalo realizado no Veiga, a presença da promessa foi o vínculo que definiu as motivações dos grupos de realização deste rito ao longo do tempo. Segundo Mauss (1974), a obrigação de dar, receber e retribuir parte de um compromisso estabelecido entre as partes, e neste caso entre o devoto e o santo, intermediado pelo grupo para retribuir. Este vínculo religioso ainda é forte no Veiga, pois os moradores e algumas pessoas de fora' ainda continuam fazendo promessas e cumprindo suas práticas devocionais. (MAUSS apud MORENO, p.151).

A segunda promessa de Ana Eugênio ocorreu, quando ela foi diagnosticada com câncer e precisou enfrentar a primeira cirurgia da retirada da mama e colocar uma prótese, sendo sete horas de cirurgia, naquele momento recorrendo a São Gonçalo e pedindo-lhe proteção. Após 24 horas da primeira cirurgia, seu corpo rejeitou a primeira prótese levando-a a se submeter a uma segunda cirurgia para retirar a prótese rejeitada, pois havia exposição da mesma com grandes possibilidades de infecção.

Surge daí a terceira promessa e mais um apelo ao seu santo de devoção nesse momento de dor e aflição, que colocava em risco sua vida. Dessa experiência, Ana Eugênio firma sua promessa de sair viva da cirurgia e obter sua cura, cujo pagamento seria dançar em homenagem a São Gonçalo acompanhando a romaria no mês de novembro, data que se comemora no quilombo a dança de São Gonçalo e a pagamento de promessa ao Santo.

A quarta promessa ocorreu quando retornava para casa, posto os risco de uma nova rejeição que não era descartado, levando-a a uma recuperação lenta e momentos de tensão sempre que precisava retornar ao hospital. O que confirmaria oito dias após alta, seu organismo mais uma vez tentava rejeitar a prótese, então retornou ao IPCC⁸. O pedido agora era que seu organismo se harmonizasse com a prótese. Desta vez, sabendo que não poderia dançar, se recebesse a cura, colocaria uma contribuição no cofre de São Gonçalo. E foi incrível o resultado da cicatrização, nem ela mesma acreditava no que estava acontecendo, seu organismo, finalmente, havia aceitado a prótese.

Apesar da experiência bem sucedida acima, atualmente Ana Eugênio está tendo problemas com a prótese, tendo algumas infecções e aguardando por mais uma cirurgia para a retirada da prótese, mas também lutando para que a mesma cirurgia seja feita com a transferência de retalho da pele⁹ do seu próprio corpo para reconstrução da sua mama, com intuito de diminuir os riscos de

8 Instituto de Prevenção de Câncer do Ceará.

9 Transferência de retalhos de pele: opção que faz a retirada de tecido de uma área do corpo da própria paciente para reconstruir a mama. Os principais tipos de reconstrução com transferência de retalhos de pele são: Retalho miocutâneo do músculo reto abdominal (TRAM): utiliza pele, gordura e músculos da parte inferior abdominal. O procedimento cria uma espécie de túnel, levando o tecido até a mama, mas permanecendo preso à área de onde foi retirado, para manter a vascularização. Estão aptas para este tipo de cirurgia pacientes que tenham tecido adiposo sobressalente. Por causar um enfraquecimento na região em que o tecido foi retirado, é utilizada uma tela de polipropileno para reforçar a área do abdômen; Retalho perfurante da artéria epigástrica (DIEP): retira parte do tecido adiposo da barriga para inserir na região a ser reconstruída. Necessita de uma microcirurgia para ligar dos

rejeição. E novamente, todo o procedimento continuará sendo pelo Sistema Único de Saúde (SUS). Mais uma vez, continuará a recorrer as suas crenças para que possa sair ainda mais fortalecida e continuar escrevendo sobre superação.

No final de tudo isso tendo a vitória como certo, tão certo como o fogo que nos aquece e nos ilumina, como a água que sacia nossa sede e faz brotar vidas, flores e frutos, ela dançou, cantou e festejou com o seu Santo de devoção, São Gonçalo, no meio do seu amado e querido Quilombo Sítio Veiga.

CONSIDERAÇÕES

Depois do rio de lágrimas, renascia dentro de Ana Eugênio uma nova mulher e foi assim, durante um longo período de enfrentamento do câncer. Por isso, a escrita foi uma das maneiras de desabafo e também de enfrentamento superação do câncer de mama.

Atualmente, Ana Eugênio continua com a prótese, que foi danificada com o tratamento da radioterapia, sente dores, mas continua devota e valendo-se de São Gonçalo. Muitos a perguntam por que ela ainda continua com um corpo estranho dentro de si. Não compreendem que estética também é saúde, mas chega uma hora que as dores são cada vez mais insuportáveis tendo que escolher entre a estética e sua vida, o que faz refletir que não tem sido fácil pra ela, mas quem disse que seria?

Diante do exposto afirmamos que a Dança de São Gonçalo, continua sendo uma das expressões culturais mais vivas e atuantes do Quilombo Sítio Veiga. Esta realidade é vista nos festejos e nas promessas das famílias que moram por lá, as quais continuam a pedir que o santo interceda por todos (as) aqueles (as) que acreditam. Assim, ressalto, que a Dança de São Gonçalo foi de extrema relevância, para o enfrentamento e superação do câncer de mama, pois os pedidos de Ana Eugênio foram alcançados. Alguns continuam aguardando a graça, logo ela nunca desistira de pedir e valer-se de São Gonçalo. Por isso, ela dançou e dançará sempre em homenagem ao santo em seu amado Quilombo e junto com o seu povo.

pequenos vasos. Não utiliza tecido muscular e, por último; Retalho do músculo grande dorsal: faz a rotação de retalho ou músculo grande dorsal (nas costas) do mesmo lado da mama que precisa ser reconstruída. O procedimento é indicado para casos em que não há pele suficiente na região da mama para a reconstrução ou há algum impeditivo para uso de retalho de outra região.

REFERÊNCIAS

BUENO, B.O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. *Revista Educação e Pesquisa*, v 28. n.1, São Paulo, 2002, p.13-14.

CAMPOS, W.S. Sete considerações sobre saúde e cultura. *Revista Saúde e Sociedade*, São Paulo, 2002, p.106-107.

DAVIS, Ângela. *Mulheres raça e classe*. São Paulo: Bom tempo, 2016.

GELEDÉS, *Câncer de mama não vê cor?* Mulheres negras têm mais chances de desenvolver a doença. 2018. Disponível em: <câncer.www.oncogui.org.br> Acesso em: 1 mar. 2018.

GOLDENBERG, M. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências Sociais*. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MORENO, Gadelha Cristine Daniele. *Os quilombolas do Veiga e o São Gonçalo: Memória e identidade na festa e devoção a São Gonçalo no Sítio Veiga*. Fortaleza: UFC – Ce. 2014.

SILVA, A.M.E. *Enfrentamento e sueração do câncer de mama: narrativa autobiográfica de uma mulher negra quilombola*. Trabalho de conclusão de curso apresentada a Universidade Estadual do Ceará- UECE, Fortaleza, 2018.

SOUZA, E.C. *(Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação*. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186-04.pdf>. Acesso em: 27.04.2019, p.62

Simpósio Temático 10: Desafios e possibilidades da aplicação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 na educação básica

Coordenadores(as)

Dra. Rosângela Ribeiro da Silva (UNILAB/CE)

Dra. Antônia Suele de Souza Alves (UNILAB/CE)

Thiago Silva Galdino (UNILAB/CE)

O atual contexto político-social brasileiro apresenta-nos ameaças na perspectiva de restrição das liberdades, da democracia e do desenvolvimento da ciência. É um contexto em que as universidades e escolas públicas, assim como o currículo escolar têm sofrido ataques que buscam confundir e pôr em questão os fundamentos de práticas docentes que têm por base o conhecimento científico.

Entretanto, a formação de professores tem avançado em temáticas como a Lei 10.639/03, na qual teve sua aprovação pelo Parecer CNE/CP 03/2004, que instituiu as Diretrizes curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira a serem aplicadas nos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis e modalidades da educação básica, alterada pela educação indígena, com a Lei 11.645/08. Cabe aos sistemas de ensino orientar e promover a formação de professores e supervisionar o cumprimento das DCNs citadas. Nesse sentido, este Simpósio Temático se propõe a constituir espaço para as discussões de pesquisas que considerem as práticas pedagógicas em escolas de Educação Básica e temas, como, a questão da diversidade nas relações étnico-raciais e a aplicação das referidas leis, que promovam integração e conscientização que levem ao respeito às diferenças e às diversidades culturais.

APLICAÇÃO DA LEI 10.639/03: POTENCIALIZANDO IDEIAS

Antonia Lannuzza Gomes Loureiro ¹⁰

Cicera Nunes ¹¹

RESUMO

O Artigo apresenta um Relato de Experiência, realizada na Escola Estadual de Educação Profissional Monsenhor Odorico de Andrade, localizada no Município de Tauá, no estado do Ceará. Trata-se de uma formação que teve como público alvo os professores de Ciências Humanas e gestores da referida Unidade Educacional, com o objetivo de potencializar as ações já realizadas na escola, com o intuito de aplicar a Lei 10.639/03. Relataremos as ações, metodologias e recursos propostos nos 4 momentos de formação, cujos temas trabalhados foram: Combate aos silenciamentos sobre práticas racistas; Representatividade e Identidade como algo em permanente construção; Fomento e Posturas Antirracistas, Movimento Negro e suas conquistas – Currículo escolar para a Diversidade.

Palavras-chave: Ensino de História. História da África. Lei 10.639/03.

INTRODUÇÃO

O presente artigo relata uma experiência de Formação para Professores, fruto de uma pesquisa desenvolvida com o objetivo investigar o Ensino de História e o processo de Implementação da Lei 10.639/03 na Escola Estadual de Educação Profissional Monsenhor Odorico de Andrade, situada no Município de Tauá - Ceará.

Como produto desse estudo, decidimos sugerir ações, que pudessem potencializar as atividades já desenvolvidas pela escola sobre a temática étnico-racial. Aplicamos um questionário escrito aos professores sobre o tema e após fazermos reflexões sobre os mesmos, concluímos que trabalharíamos metodologicamente com a Pesquisa-Ação. David Tripp (2005) defende que se encare a pesquisa-ação como uma das muitas diferentes formas de investigação-ação, a qual é por ele sucintamente definida como toda tentativa continuada e sistematicamente fundamentada de aprimorar a prática. (p.443).

10 Professora de História efetiva da Secretaria de Educação do Estado do Ceará, Especialista em Metodologia do Ensino de História (UECE), Mestranda do PROFHISTÓRIA (URCA), Bolsista da CAPES. E-mail: lannuzzag@hotmail.com. Tauá – CE – Brasil.

11 Professora Adjunta do Departamento de Educação da Universidade Regional do Cariri (URCA), Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: cicera.urca@gmail.com. Crato – CE – Brasil.

A Pesquisa-ação é uma estratégia que pode colaborar com os professores para o aprimoramento da prática de ensino. TRIPP (2005) nos alerta que de uma perspectiva puramente prática, a pesquisa-ação funciona melhor com a cooperação e colaboração porque os efeitos da prática de um indivíduo isolado sobre uma organização jamais se limitam àquele indivíduo. (p.454).

Selma Garrido Pimenta (2005), que se dedica à reflexão sobre a pesquisa-ação, ressalta que a mesma é uma forma de construir uma estratégia pedagógica, um espaço de conscientização, análise e crítica. Ela cita Thiollent (1994):

A pesquisa-ação tem por pressuposto que os sujeitos que nela se envolvem compõem um grupo com objetivos e metas comuns, interessados em um problema que emerge num dados contexto no qual atuam desempenhando papéis diversos: pesquisadores universitários e pesquisadores (professores no caso escolar). Constatado o problema, o papel do pesquisador universitário consiste em ajudar o grupo a problematizá-lo, ou seja, situá-lo em um contexto teórico mais amplo e assim possibilitar a ampliação da consciência dos envolvidos, com vistas a planejar as formas de transformação das ações dos sujeitos e das práticas institucionais. (THIOLLENT, 1994 apud PIMENTA, 2005. P.523)

A EEEP Monsenhor Odorico de Andrade, assim como as demais escolas, é um espaço que representa diversas situações sociais. Nela estão inseridos indivíduos impactados pelas desigualdades e preconceitos, produzindo conflitos que são desafiadores para os educadores. Cabe aos professores, a elaboração de estratégias concretas, na sala de aula, que colaborem com a superação do preconceito racial e proporcionem a convivência respeitosa com as diversidades dos grupos sociais existentes no meio escolar.

Nosso intuito foi sugerir aos professores da EEEP, que mobilizassem os saberes e os recursos de que dispõem, com o objetivo de elaborar experiências pedagógicas, que oportunizem aos alunos uma formação crítica sobre a realidade na qual estão inseridos. Cada indivíduo carrega valores, opiniões e preconceitos, que interferem no cotidiano escolar. Conflitos e embates fazem parte desse cotidiano e desafiam aos educadores a elaborarem estratégias para utilizarem as divergências de forma a enriquecer o diálogo e fomentar o respeito entre os educandos.

Realizamos dez horas de Formação, que aconteceram em quatro encontros semanais, cada um com duração de duas horas e meia. Tais momentos foram realizados na própria Unidade Educacional. A seguir, conheceremos os temas trabalhados durante a formação e as ações sugeridas para potencializar as práticas de implementação da Lei 10.639/03, assim como os recursos a serem utilizados em tais práticas.

POTENCIALIZANDO IDEIAS

No primeiro dia da formação, agradei a oportunidade concedida pela escola, de desenvolver o trabalho que resultaria no produto da dissertação do meu curso de mestrado. Falei sobre as razões que me levaram à escolha do tema a ser estudado e descrevi sucintamente minha trajetória educacional. Descrevi os objetivos da pesquisa e apresentei os temas a serem abordados: Combate aos silenciamentos sobre práticas racistas; Representatividade e Identidade como algo em permanente construção; Fomento a Posturas Antirracistas e Movimentos Negros e suas conquistas – Currículo escolar para a diversidade. É importante informarmos que os temas propostos são passíveis de serem trabalhados nas três séries que compõem o Ensino Médio.

Os silenciamentos praticados pelas escolas não contribuem para a formação de uma consciência crítica nos alunos. Tais práticas perpetuam os estigmas, as atitudes racistas entre os colegas e até mesmo demonstrações de preconceito racial partindo de alguns professores. Vejamos o que nos diz GOMES (2012) sobre tais silenciamentos:

A discriminação racial se faz presente como fator de seletividade na instituição escolar e o silêncio é um dos rituais pedagógicos por meio do qual ela se expressa. Não se pode confundir esse silêncio com o desconhecimento sobre o assunto ou a sua invisibilidade. É preciso colocá-lo no contexto do racismo ambíguo brasileiro e do mito da democracia racial e sua expressão na realidade social e escolar. O silêncio diz de algo que se sabe, mas não se quer falar ou é impedido de falar. No que se refere à questão racial, há que se perguntar: por que não se fala? Em que paradigmas curriculares a escola brasileira se pauta a ponto de ‘não poder falar’ sobre a questão racial? E quando se fala? O que, como e quando se fala? O que se omite ao falar? (GOMES. 2012, p.105)

Como forma de introduzir o tema e incentivar os professores a expressarem seus entendimentos sobre tais silenciamentos, colocamos no quadro a seguinte citação de Silvio Almeida, retirada da obra *Racismo Estrutural* (2018):

Entender que o racismo é estrutural, e não um ato isolado de um indivíduo ou de um grupo, nos torna ainda mais responsáveis pelo combate ao racismo e aos racistas. Consciente de que o racismo é parte da estrutura social e, por isso, não necessita de *intenção* para se manifestar, por mais que calar-se diante do racismo não faça do indivíduo moral e/ou juridicamente culpado ou responsável, certamente o silêncio o torna ética e politicamente responsável pela manutenção do racismo. A mudança da sociedade não se faz apenas com denúncias vazias ou o repúdio moral do racismo: depende antes de tudo, da tomada de posturas e da adoção de práticas antirracistas. (p. 40)

Após a fala de cada um dos participantes, a Ação Sugerida foi a utilização de Charges do Cartunista Maurício Pestana, que ao serem distribuídas entre os alunos, devem despertar reflexões sobre comportamentos racistas, como forma de romper o silêncio e levá-los a conversarem sobre o tema. Vale ressaltar que Pestana é jornalista, publicitário, escritor e militante negro. Em sua obra, busca a reflexão e consolidação dos direitos humanos. Os cursistas tiveram acesso a cópias de várias charges do artista e as consideraram adequadas para a ação proposta.

Quanto ao recurso utilizado, concordamos com Bittencourt (2015) quando diz que fazer os alunos refletirem sobre as imagens que lhes são postas diante dos olhos é uma das tarefas da escola e que cabe ao professor criar as oportunidades. Acreditamos que as imagens são fontes importantes para o processo de ensino e aprendizagem, ampliam o olhar, desenvolvem a observação e a crítica. Guimarães (2013) explica:

As artes visuais expressam modos de pensar, visões de mundo, leituras e intenções variadas, experiências e sensibilidades de homens e mulheres que as produziram em determinadas circunstâncias. Logo, estimulam o nosso pensamento, nosso imaginário, nossas sensações. (GUIMARÃES. 2013,p.352)

No segundo dia de formação, como forma de apresentar o tema a ser trabalhado – Representatividade e Identidade - pedimos para que os participantes refletissem sobre duas citações de estudiosos da nossa temática, que falam da importância da Representatividade do povo negro nos mais diversos meios de comunicação e as lamentáveis consequências da ausência de tais representações. A exemplo do encontro anterior, utilizamos as reflexões de Almeida (2018):

O racismo constitui todo um complexo imaginário social que a todo momento é reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional. Após anos vendo telenovelas brasileiras um indivíduo vai acabar se convencendo que mulheres negras têm uma vocação natural para o emprego doméstico, que a personalidade de homens negros oscila invariavelmente entre criminosos e pessoas profundamente ingênuas, ou que homens brancos sempre têm personalidades complexas e são líderes natos, meticolosos e racionais em suas ações. E a escola reforça todas estas percepções ao apresentar um mundo em que negros e negras não tem muitas contribuições importantes para a história, literatura, ciência e afins, resumindo-se a comemorar a própria libertação graças À bondade de brancos conscientes. (ALMEIDA. 2018,p.51)

Com o objetivo de inspirar outros argumentos e ressaltar a importância da discussão sobre o tema, refletimos sobre outra citação, que apresenta o pensamento de Gomes (2003):

Nessa perspectiva, quando pensamos a escola como um espaço específico de formação, inserida num processo educativo bem mais amplo, encontramos mais do que currículos, disciplinas escolares, regimentos, normas, projetos, provas, testes e

conteúdo. A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, na escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segrega-las e até mesmo negá-las. (...) É importante lembrar que a identidade construída pelo negro se dá não só por oposição ao branco, mas, também, pela negociação, pelo conflito e pelo diálogo com este. As diferenças implicam processos de aproximação e distanciamento. Nesse jogo complexo, aprende-se, aos poucos, que as diferenças são imprescindíveis na construção da nossa identidade. (GOMES. 2003,p.172)

Como esperávamos, a reflexão sobre as citações apresentadas foi bastante participativa. Todos os cursistas usaram a palavra, lembrando situações acontecidas em sala de aula e relatando as dificuldades de alguns jovens em assumirem a sua identidade negra. Após a reflexão sobre o tema, realizamos a exibição de dois curtas-metragens: Cores e Botas (2010) e Pode me chamar de Nadi (2013). Sugerimos aos educadores que os exibissem em sala de aula, com o objetivo de despertarem a compreensão da importância da representatividade.

Os dois filmes são ideais para serem trabalhados em sala de aula por trazerem mensagens de combate ao preconceito e ao racismo presentes nas pequenas atitudes, hábitos e gestos do dia-a-dia. As obras agem como uma crítica à opressão e provocam uma reflexão sobre o padrão físico eurocêntrico que é imposto às crianças e jovens do nosso país, que tem como principal consequência a diminuição da sua autoestima. Ao final do segundo encontro, os participantes expressaram a importância do uso do recurso pedagógico sugerido, principalmente por estar acessível através das plataformas digitais.

No terceiro encontro, procuramos ajudar na construção de práticas e posturas antirracistas. Todas as disciplinas escolares, sobretudo as da área das Ciências Humanas, devem estar direcionadas para o esforço de uma educação em que as narrativas estejam voltadas para as relações entre o eu e o outro, no sentido da desconstrução de estereótipos de inferioridade.

Para trabalhar essa questão com os professores da EEEP, optamos por mostrar-lhes várias peças publicitárias impressas em revistas de grande circulação no país e fizemos uma reflexão de como os afrodescendentes são retratados na propaganda brasileira.

Sabe-se que 54% da população brasileira se declara negra ou parda, e que são responsáveis pela movimentação de mais de 800 bilhões de reais anualmente no Brasil, ou seja, tem um alto poder de consumo. No entanto, é um dos grupos menos representados na publicidade e na mídia nacional. Apesar do recente aumento da presença do negro na publicidade, não há avanço na representatividade positiva. Os estereótipos permanecem, com os homens negros sendo retratados como trabalhadores braçais ou atletas, e as mulheres como coadjuvantes ou, quando aparecem como protagonistas, estão sempre representando a si mesmas em peças publicitárias voltadas especificamente

para a população negra, como por exemplo, propagandas de produtos para cabelos crespos ou ondulados e maquiagens para a pele negra. (INFANTE, 2019)

À medida que íamos mostrando as imagens aos participantes, os mesmos iam fazendo reflexões como: “Como um país de maioria negra tem a maioria de suas propagandas feitas por pessoas de pele clara?”, “É possível despertar a criticidade de nossos alunos através da análise de peças publicitárias?” e “A publicidade atua como retroalimentação do racismo!”.

É importante ressaltar que a inspiração para trabalharmos o tema do terceiro encontro, veio das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004), quando ressaltam:

A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para a consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários. (BRASIL. 2004,p.15)

O objetivo do último encontro foi colaborar com a construção de um currículo escolar que considere a diversidade dos sujeitos que integram a sala de aula e a sociedade como um todo. Sabemos da necessidade de romper com paradigmas de propostas curriculares que priorizam grupos hegemônicos, subjugando as diversas culturas igualmente integrantes da história brasileira. Portanto, o campo de trabalho nas escolas deve desafiar criticamente a construção de discursos arraigados e construídos por um poder hegemônico, concretizado pelas políticas curriculares.

Uma das determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), é a realização de estudos e divulgação da participação dos africanos e de seus descendentes na história do Brasil, na construção econômica, social e cultural da nação, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística e de luta social. (BRASIL. 2004, p.22)

Assim, sugerimos a realização de pesquisas e o estudo da biografia de personalidades negras, as quais intitulamos “Heroínas e Heróis Negros”. São eles: Tereza de Benguela, Zeferina, Luíza Mahin, Maria Filipa de Oliveira, Laudelina de Campos Mello, Maria Firmina dos Reis, Dandara, Carolina de Jesus, Aqualtune, Milton Santos, Machado de Assis, Lima Barreto, Abdias do Nascimento, Teodoro Sampaio, Sueli Carneiro e André Rebouças.

O critério de escolha das personalidades foi a atuação delas nas mais diversas áreas, principalmente aquelas que foram citadas na canção *História para Ninar Gente Grande*, Samba Enredo

de 2019 da Escola de Samba Mangueira, que ouvimos no início do último encontro da formação. A música foi composta por

Danilo Firmino, Deivid Domênico, Mamá, Márcio Bola, Ronie Oliveira e Tomaz Miranda. Escolhemos esse recurso pedagógico, como forma de introduzir a temática.

Bittencourt (2004) ressalta que o uso da música é importante por situar os jovens diante de um meio de comunicação próximo de sua vivência. (...) Ouvir música é um prazer, um momento de diversão, de lazer, o qual, ao entrar na sala de aula, se transforma em uma ação intelectual. (p.380)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final do encontro, pedimos que os participantes fizessem uma breve avaliação por escrito, sobre os momentos de formação. Quanto aos pontos positivos, eles ressaltaram a vivência de novas experiências, a promoção de proximidade entre os docentes da mesma área, as sugestões de ações práticas, as dicas para melhor abordagem da temática étnico-racial, dinamicidade e objetividade na condução das atividades propostas.

Com relação à aplicabilidade das ações propostas, eles ressaltaram o fácil acesso aos recursos sugeridos e o estímulo aos debates e às discursões sobre a questão afrodescendente. Em seguida, pedimos sugestões para aprimorar a formação e os participantes sugeriram uma maior carga-horária visando um maior aprofundamento das reflexões.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte: MG. Letramento, 2018.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. Coleção Docência em Formação. São Paulo: Cortez, 2004.

BITTENCOURT, Circe. (org.) *O Saber Histórico na Sala de Aula*. 12ª ed. São Paulo – Contexto, 2015.

BRASIL. *Resolução Nº1 de 17 de junho de 2004*. Estabelece as diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004.

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

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

GUIMARÃES, Selva. *Didática e Prática de Ensino de História*. 13ª Ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

INFANTE, Larissa. *Apesar da Evolução, publicidade ainda reforça estereótipos sobre a população negra, aponta estudo* (2019). Disponível em: <https://epoca.globo.com/apesar-de-evolucao-publicidade-ainda-reforca-estereotipos-sobre-populacao-negra-aponta-estudo-23353739>.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: Construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, V.31, n.3, p.521-539, set/dez.2005.

TRIPP, David. *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. Educação e Pesquisa. São Paulo, V.31, n.3, p.443-466, set/dez.2005.

AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA DO ENSINO FUNDAMENTAL I: QUEM SOMOS NÓS?

Cristina da Silva Gomes¹²
Gabriella Figueiredo de Lima Marques¹³
Iara Bezerra da Silva¹⁴

RESUMO

Este trabalho surge como requisito à disciplina de Fundamentos e Metodologias do Ensino da Geografia, ministrada pela Profa. Dra. Hercília Maria Fernandes, na Universidade Federal de Campina Grande - Campus Cajazeiras. A temática emergiu através de discussões acerca da importância do desenvolvimento espacial da criança e, buscando dialogar sobre o porquê os livros didáticos permanecem com pouca inclusão da diversidade racial no Brasil, o objetivo geral é explanar acerca dos livros didáticos de Geografia para os anos iniciais do ensino fundamental, para isso, primeiramente, será abordado acerca das leis 10.639/03 e 11.645/08, de que forma essas políticas públicas trazem como obrigatoriedade o ensino da cultura e história africana e afro brasileira, bem como indígena. Com isso, explora-se acerca de como as relações étnico-raciais devem estar presente no ensino escolar, especialmente, nas metodologias em sala de aula, para isso, utiliza-se dos teóricos Rego (2010) e Santos (2014) sobre a manutenção das desigualdades raciais por meio das representações nos livros didáticos, expondo de que forma os/as negros/as e indígenas são apresentados e representados e a escassez dessas representações, principalmente, indígenas. Através disso, partiremos para a perspectiva do reconhecimento de si através do ensino de Geografia, da interação do espaço e sua historicidade em que o indivíduo está inserido com as relações étnico-raciais, trazendo representações e representatividades no âmbito escolar, em sala de aula, mostrando de que forma o/a professor/a é o/a grande incentivador/a desse processo de identidade racial, pois é preciso que a escola, contemple e reconheça a importância de abordar acerca da temática, por intermédio de reuniões e discussões também com os pais e/ou responsáveis e, com os funcionários da escola, não se fechando apenas ao livro didático e, tampouco aos dias 19 de Abril (Dia do Índio) e 20 de Novembro (Dia da Consciência Negra), visto a importância do conteúdo na formação da identidade dos sujeitos.

Palavras-chave: Representações. Livros Didáticos. Negros. Indígenas. Geografia.

12 Graduada em Pedagogia na Universidade Federal de Campina Grande – Centro de Formação de Professores, Cajazeiras, Paraíba, Brasil. E-mail: cristynnadias14@gmail.com.

13 Graduada em Pedagogia na Universidade Federal de Campina Grande – Centro de Formação de Professores, Cajazeiras, Paraíba, Brasil. E-mail: gabimarques530@gmail.com.

14 Graduada em Pedagogia na Universidade Federal de Campina Grande – Centro de Formação de Professores, Cajazeiras, Paraíba, Brasil. E-mail: iara.silvaa55@gmail.com.

INTRODUÇÃO

As relações étnico-raciais têm sido cada vez mais discutidas no âmbito escolar. Embora esse debate esteja tão evidenciado, os livros didáticos permanecem com falhas quando se trata de representações negras e indígenas e, conseqüentemente, afeta na construção da identidade racial e histórica dos/as educandos/as.

É importante que esse tema seja debatido e ensinado para as crianças desde muito cedo, tendo em vista que mesmo com os debates e lutas que são travadas para que os negros e indígenas tenham representações em livros didáticos e sua imagem seja associada de forma positivas, ainda existe retrocesso. Faz-se necessário ir além do paradoxo de igualdade e enquanto docente buscar trabalhar a disciplina de Geografia com estratégias e instrumentos que sejam capazes de minimizar essa barreira que ainda é muito forte. Mostrar que a história e o espaço que cada um faz parte é constituído de várias raças e no livro didático é visto por apenas um olhar e tem ideologias que diminuem a presença dessa miscigenação.

Com isso, torna-se primordial, antes da leitura desse aporte teórico, apresentar os principais conceitos que iremos discorrer no referido texto, os quais são: representações e identidade. Conforme Makowiecky (2003, p. 3), “etimologicamente, ‘representação’ provém da forma latina ‘repraesentare’ – fazer presente ou apresentar de novo. Fazer presente alguém ou alguma coisa ausente, inclusive uma idéia, por intermédio da presença de um objeto”. Já o termo identidade, de acordo com Ciampa (1984), é a forma que o indivíduo reconhece a si próprio; e isto está relacionado com as características do sujeito, as quais estão em constante evolução, sejam elas individuais ou coletivas, como por exemplo, cor, nacionalidade, data de nascimento, sexualidade, entre outros.

Com a exposição desses dois termos e buscando dialogar sobre o porquê os livros didáticos permanecem com pouca inclusão da diversidade racial no Brasil, iremos explicar acerca dos livros didáticos de Geografia para os anos iniciais do ensino fundamental, para isso, primeiramente, será abordado acerca das leis 10.639/03 e 11.645/08 e, utilizando dos teóricos Rego (2010) e Santos (2014) sobre a manutenção das desigualdades por meio das representações nos livros didáticos, expondo de que forma os/as negros/as e indígenas são apresentados e, a escassez dessas representações, principalmente, indígenas.

Através disso, indaga-se aqui de que forma tem sido trabalhado nas escolas a construção da identidade dos sujeitos de diferentes etnias raciais através de representações, tendo em vista que, os livros didáticos não trazem esse suporte? Estamos preparados enquanto futuros docentes para suprir essa necessidade?

A MANUTENÇÃO DAS DESIGUALDADES POR MEIO DAS REPRESENTAÇÕES NOS LIVROS DIDÁTICOS

No Brasil, a abolição da escravidão, em 1988, não trouxe a inclusão social dos escravizados, ou seja, o fim da escravidão não fez com que os/as negros/as pertencessem à sociedade como meros moradores no País. O/A negro/a tem em seu percurso uma luta constante por direitos, reconhecimento na formação da sociedade brasileira, igualdade racial, isto é, uma história de sofrimento e lutas.

O ensino da cultura e história afro-brasileira na escola é comumente associado à temática da escravidão negra, sendo ignoradas as influências e a importâncias africanas na cultura e história brasileira, porém, através de lutas do movimento negro, concretiza-se a Lei nº 10.639/03, a qual é a alteração da Lei 9.394/1996, onde obriga o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas, tanto pública quanto particular, do ensino fundamental ao ensino médio, incluindo obrigatoriamente o ‘Dia Nacional da Consciência Negra’, o decreto expõe que:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras [...]. Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’. (BRASIL, 2003, p.1).

Mesmo diante dessa lei, que proporciona aos alunos negros a valorização e reconhecimento da sua identidade, percebendo sua importância diante à formação da sociedade, a temática enfrenta desafios e tabus à frente da escola, professores, comunidade e alunos, abrangendo também os livros didáticos, onde a história marcada neles inclui uma escravização pacífica, com representações eurocêntricas que se estendem até o atual momento, pouco se vê atualmente nos livros didáticos os negros quando não em posição de escravizados, pouco se debate sobre as contribuições e influências do negro nas escolas, frequentemente o assunto se torna foco apenas no ‘Dia Nacional da Consciência Negra’.

O Brasil sendo um dos países com maior diversidade, de acordo com Munanga (2008, p. 03), onde todas as etnias colaboraram na construção da identidade e cultura da sociedade brasileira,

o que se espera é a representação dos negros de forma positiva nos livros didáticos, que é o meio mais utilizado na sala de aula para a disseminação do conhecimento.

Em geral, em nossas escolas os conteúdos de história brasileira contam apenas uma versão dos fatos históricos, pautada numa visão eurocentrista da descoberta de nosso país e do desenrolar da economia daquela época, apresentando a história do negro apenas por meio do negro escravo, do tráfico negreiro, um pouco das senzalas e muito pouco ou quase nada do modo de vida e da ascendência africana. (COUTINHO et al, 2008, p.76)

Diante dessa afirmação fica nítido que nos livros didáticos é visto a imagem do negro escravizado, não evidenciando a cultura, religião, expondo o negro como submisso. Assim como o negro, a história do índio no Brasil é pouco debatido, suas contribuições na cultura brasileira é vista com escassez, porém na Lei 11.645/08 que altera a Lei 9.394/1996, modificada pela Lei 10.639/2003, ficando assim:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística. (BRASIL, 2008, p. 1).

Com isso, nota-se a inclusão dos conteúdos indígenas no currículo escolar, porém existe uma dificuldade dos/as professores/as em trabalhar a temática, devido nos livros didáticos não terem essas representações e, quando têm, ocorre apenas atrelado à História do Brasil em poucas páginas no livro de Geografia e, o ensino exige o acompanhamento dos conteúdos através livros didáticos. Logo, embora exista a lei, o/a professor/a é que será o responsável por relacionar sobre as relações étnico-raciais com os conteúdos programáticos, o que nem sempre ocorre, ocasionando assim, uma desigualdade racial de representações e representatividades na educação.

De acordo com John Thompson (1995) a sociedade tem difundida pelos livros didáticos a manutenção das desigualdades sociais na qual a relação entre brancos e negros ainda aparece de forma hierarquizada. Essa desigualdade não é estagnada apenas no capitalismo ela ultrapassa esse âmbito e é possível ver em relações de gênero, religião, cultural e sexual representadas por imagens nos livros e por vezes em fala dos/as professores/as em sala de aula. Lamentavelmente essa desigualdade ainda é justificada como uma consequência do período da escravidão, evidentemente que

as ações que marginalizam e discriminam o negro, indígenas ultrapassam esse período e ainda hoje está presente na sociedade por meio da fala das pessoas, ações do cotidiano, brincadeiras preconceituosas entre outras atitudes de violência velada.

É notável o paradoxo da igualdade entre os brancos e negros representados nos livros didáticos, forçando as pessoas a entenderem que não existe mais desigualdade racial, social, cultural e demais. Porém, quando se analisa o negro só está representado posições inferiores como trabalhadores, como imagem para evidenciar a “miséria”. Mas os brancos são representados nas melhores posições e mesmo depois da aprovação da lei 10.639/03, poucas vezes os livros apresentaram visões positivas do continente africano, evocando apenas a pobreza e ao elevado número de pessoas soropositivas no continente, desconsiderando todas as qualidades que o continente possui.

O autor do texto evidencia que o edital do livro de 2010 apresenta uma imagem positiva de negros, mulheres, indígenas e propõe que a imagem de todos sejam estudados e vistos em uma equidade promovendo uma conscientização das pessoas que utilizarão e irão estudar esses livros. Alguns autores fizeram resenhas acerca do edital do livro e de modo otimista apontam uma avanço da presença de negros na capa dos livros, mas é evidente que a representação negra nos livros de Geografia ainda é minoria em detrimento dos brancos.

O ESPAÇO E A HISTÓRIA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE SUJEITOS NEGROS E INDÍGENAS NA ESCOLA

No Brasil, os livros didáticos de Geografia do ensino fundamental são, em sua grande maioria, sem representatividade da diversidade racial, principalmente, das raças que compõe a identidade brasileira, os quais são negros e indígenas. Além de poucas as páginas destinadas ao estudo dos africanos e indígenas, são poucas as imagens/desenhos que apresentam esses povos no livro didático no todo, especialmente, os indígenas.

O edital de 2010 dos livros didáticos tem fundamentos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB –, os livros para concorrerem precisam seguir os requisitos, abaixo serão listados alguns requisitos em relação à temática étnico-raciais e gênero:

Quanto à construção de uma sociedade cidadã, os livros deverão:

1. Promover positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos e profissões e espaços de poder;
2. Abordar a temática de gênero, da não violência contra a mulher, visando à construção de uma sociedade não sexista, justa e igualitária;
3. Promover a imagem da mulher através do texto escrito, das ilustrações e das atividades dos livros didáticos, reforçando sua visibilidade;

4. Promover positivamente a imagem de afrodescendentes e descendentes das etnias indígenas brasileiras, considerando sua participação em diferentes trabalhos e profissões e espaços de poder;
5. Promover positivamente a cultura afrobrasileira e dos povos indígenas brasileiros, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações e saberes sócio-científicos;
6. Abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade anti-racista, justa e igualitária.

As editoras que têm interesse em se inscrevem no edital, tendo que seguir todas as regras e o Ministério da Educação avalia pedagogicamente se o livro está apto para ser distribuído nas escolas, onde cada escola escolhe quais editoras usarão, tendo em vista que os livros escolhidos precisam estar inscritos no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Diante de uma pesquisa realizada pelo Fundo Nacional de desenvolvimento da Educação (FNDE) em 2012 houve uma queda em relação à venda dos livros didáticos ao PNLD, segundo Santos (2014, p. 237) “A maior rigidez nas avaliações dos livros provocou mudanças nos grupos editoriais envolvidos na venda de livros didáticos, que passaram a uma maior profissionalização. Provavelmente essa maior rigidez do PNLD tenha contribuído para a também maior concentração de editoras participantes nos programas.”.

Diante os requisitos listados, fica evidente que os livros devem abordar questões étnico-raciais e de gênero, buscando promover de forma positiva a imagem das questões citadas. Essas questões são levantadas não apenas pela escrita dos livros, mas também pelas ilustrações, por isso, as editoras têm que dar importância para as imagens, pois além de auxiliar nas representações de identidade, contribui para um melhor entendimento, segundo Gonçalves (2006, p. 142, apud SANTOS, 2014, p. 8 e 9), “[...] as imagens eram meras ilustrações em grande parte das obras que nos chegavam, transformaram-se paulatinamente e em várias coleções em verdadeiras fontes históricas, ajudando o estudante a construir o seu conhecimento”.

Apesar de, conforme Rego (2011, p. 67), os livros didáticos estarem avançando, buscando mais atividades interpretativas e que exigem a criticidade dos alunos, deixando os conteúdos pragmáticos menos decorativos e, visando o “desenvolvimento do pensamento medido pelo exercício dialógico e pelo aumento da capacidade de formular questões e saber pesquisar fontes em busca de respostas”.

É notório que não supre a necessidade de representações e representatividades, pois, durante a educação básica, com foco nos anos iniciais do ensino fundamental, é necessário que a criança consiga reconhecer a si mesmo como um sujeito com identidade própria, composta por costumes, cultura e hábitos de um povo, sua ancestralidade. Para que a criança construa esse reconhecimento,

é preciso o estudo de sua origem, da origem do espaço que ela está inserida, aproximando os conteúdos didáticos com a sua história e lugar e, é exatamente através dos livros de História e Geografia que a criança irá conseguir se enxergar enquanto sujeito pertencente e transformador da sociedade. Conforme Rego (2011, p. 68) “ter representações dos sujeitos é apresentar outra vez o mundo, na acepção de que o exercício das expressões evidencia que compreender o mundo não é apenas compreender seus objetos – é compreender seus sujeitos”.

E, para que o sujeito alcance esse processo de identidade, precisa-se de representatividade, assim como afirma Rego (2011, p. 68) “representar é rerepresentar-se.” E, embora muitos livros propunham a atividade de expressão, em que a criança crie suas próprias representações no livro didático, esse exercício unicamente, não atende à necessidade em geral da criança em processo de reconhecimento do eu, na verdade, pelo contrário, é uma atividade posterior, deve ser feita após a criança já ter uma identidade afirmada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Visto que, no edital de 2010, para escolhas dos livros didáticos alguns dos requisitos exigidos é as questões que envolvem a temática étnico-raciais e gênero, onde o livro didático tem que apresentar a imagem desses de forma positiva, porém é evidente que essa cobrança por parte do edital ainda não é o suficiente, pois ainda é pouco abordado em relação a diversidade étnico-racial que existe no Brasil. Então, para que o aluno tenha um melhor entendimento em relação à construção do conhecimento sobre o Brasil e suas variedades étnico-raciais, como para o desenvolvimento de sua identidade enquanto indivíduo miscigenado é preciso que o/a professor/a encontre mais métodos, além do livro didático para discutir a temática.

O/A professor/a deverá ser o/a grande incentivador/a, para a construção da identidade racial e histórica das crianças. Dentro da perspectiva do ensino da Geografia, as metodologias poderão relacionar espaço/tempo, através da cartografia, família e, costumes. É preciso que a escola, contemple e reconheça a importância de abordar acerca da temática, por intermédio de reuniões de discussões também com os pais e/ou responsáveis, bem como, com os funcionários da escola, não se fechando apenas ao livro didático e, tampouco aos dias 19 de Abril (Dia do Índio) e 20 de Novembro (Dia da Consciência Negra), pois, conforme Rego (2011, p. 71),

Não há escola para a qual seja impossível a realização de exercícios guiados pela vontade de conhecer e criar. Mesmo que falte giz, quadro e papel, existirá a palavra e as possibilidades de perguntar a outros e marcar com traços o chão de terra. Pois esses brinquedos profundos, que de outro modo ensinam, podem ser exercitados

tanto com os mais sofisticados recursos tecnológicos quanto com os mais simples meios. Quaisquer que sejam os meios, esses brinquedos profundos propiciam a sempre renovada descoberta de que a imaginação é a mais poderosa das pedagogias.

Essa curiosidade vem dos estímulos que o/a professor/a proporciona ao alunos e o espaço de fala que lhes é permitido, não uma curiosidade comum, mas uma curiosidade epistemológica que é capaz de apreender/internalizar conceitos que serão transformados em atitudes. Evidenciando através de práticas e metodologias, que os alunos são os protagonistas dessa reconstrução constante, que fazem parte de um país cheio de diferenças e elas que lhes constituem e, isso estará internalizado a ponto de não deixar com que se restrinja a um padrão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. PNDL. In: *Ministério da Educação*. Brasília: DF, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>. Acesso em 15 de Junho de 2019.

BRASIL. *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 22 de julho de 2019.

BRASIL. *Lei nº 11.645*, de 10 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.html. Acesso em: 22 de julho de 2019.

CIAMPA, A. C. Identidade. In: W. Codo & S. T. M Lane (Orgs.). *Psicologia social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

COUTINHO, Ana Cecília Porto Cunha. et al.. *Raça, Etnia e a Escola: Possibilidades de Implementação da Lei 10.639/031*. Disponível em: <http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/viewFile/103/60>. Acesso em: 22 de julho de 2019.

MACOWIECKY, Sandra. Representação: a palavra, a idéia, a coisa. In: *Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas*: PPGHIC. n. 57. Florianópolis, 2003.

REGO, Nelson. Representações culturais e educação para a cidadania: as cores de um povo. In: BUITONI, Marísia Margarida Santiago. *Geografia: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, p. 61-73, 2010.

SANTOS, Wellington Oliveira. A lei 10.639/03 e os livros didáticos de geografia. In: *Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*. v. 8, n.13, p. 229 - 247, 2014.

THOMPSON, John Brookshire. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis: Vozes, 1995.

DIÁLOGOS DOCENTES SOBRE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL EM FORTALEZA-CEARÁ

Rosilene Aires ¹⁵

Ana Marina da Silva Peres Telemaco ¹⁶

Renata Paula de Oliveira Leite ¹⁷

RESUMO

A política de Educação para as Relações Étnico-Raciais, conforme instituída pelo artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996 está intimamente ligada às políticas de desenvolvimento dos currículos escolares, produção e distribuição de materiais didáticos específicos e formação de professores. O artigo relata um eixo de ação desta política, que é a formação docente da rede estadual de ensino na cidade de Fortaleza- Ceará com total de 40 horas de atividades presenciais tendo 65 participantes inscritos. Esta formação foi promovida Coordenadoria da Diversidade e Inclusão Educacional – CODIN responsável pela Educação Escolar Quilombola e para as Relações Étnico-Raciais na rede estadual de ensino. Em se tratando da formação inicial foram seis que não identificaram sua formação, três são da Matemática, dois de Ciências da Natureza, dois gestores escolares, 21 de Linguagens e, a maioria com 33 de Ciências Humanas. Acredita-se que essa diversidade docente contribui para a abrangência da Lei 10.645/2008 no currículo de nossas escolas e nas demais coordenadorias da Secretaria tendo em vista a participação de seus técnicos. Os diálogos docentes demarcam um ciclo formativo distinto do último ocorrido em 2015, conforme Aires (2017) e Aires et al (2016). A metodologia dos cinco encontros presenciais partiu de datas referenciais tanto de caráter nacional (19/04 – Dia do índio, 13/05- Dia de luta contra o racismo e dia dos pretos velhos, 18/05 – Criação do Conselho Nacional de Mulheres Negras, 24/06 – Dia do cigano e 03/08 – Dia do capoeirista), quanto de caráter estadual (25/03- Carta Magna), a fim de suscitar os diálogos docentes nas oito horas de atividade. Vale ressaltar que, os conceitos abordados e a escolha dos formadores relacionaram-se as datas destacadas e possibilitaram estudos e reflexões sobre: território, quilombo, cultura, educação escolar quilombola e indígena, além da cultura cigana. Esta formação gerou desdobramentos didático-pedagógicos que possibilitam confrontar e modificar estruturas discursivas racistas ainda presentes nas práticas de educadores e educadoras com vista ao fortalecimento das políticas afirmativas. Totalizou-se ao longo dos cinco encontros formativos 394 participantes, com professores de 35 escolas estaduais e técnicos das coordenadorias da Seduc, além de 20 formadores dos municípios de Fortaleza, Caucaia, Maracanaú, Aquiraz, Sobral, Pindoretama, Canindé, Horizonte, Itapipoca e Croatá.

Palavras-chave: Formação continuada. Ensino Médio. Grupos étnicos. Lei 11.645/2008.

15 Professora de Geografia da rede estadual de ensino. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Ceará, vinculada a linha de pesquisa natureza, campo e cidade no semiárido. E-mail: rosileneaires80@email.com, Ceará, Brasil.

16 Técnica/Apoio pedagógico da Coordenadoria de Diversidade e Inclusão Educacional – Codin, Seduc. E-mail: anamarinaperes@gmail.com, Ceará, Brasil.

17 Professora de História da rede estadual de ensino. Participante da formação como representante da Coordenadoria Pedagógica Ensino Médio – Cogem – Seduc. E-mail: leite.o@gmail.com, Ceará, Brasil.

INTRODUÇÃO

A política de Educação para as Relações Étnico-Raciais, conforme instituída pelo artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996 está intimamente ligada ao desenvolvimento dos currículos escolares, a produção e a distribuição de materiais didáticos específicos, além da formação de professores. Optou-se por relatar o eixo que busca “re-significar os processos formativos à partir da reconsideração dos saberes necessários à docência e a prática pedagógica.” (PIMENTA, 1996, p.74) Este artigo relata o percurso formativo realizado no ano de 2019 com 65 docentes de 35 escolas da rede estadual de ensino, tendo como premissa a abrangência da Lei 11.645/2008 que, no seu documento orientador, recomenda às instituições de ensino públicas e privadas:

estimular estudos sobre Educação para as Relações Étnico-Raciais e História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, proporcionando condições para que professores(as), gestores (as) e funcionários (as) de apoio participem de atividades de formação continuada e/ou formem grupos de estudos sobre a temática;” (BRASIL,2013, p.38/39)

A formação continuada foi promovida pela Coordenadoria da Diversidade e Inclusão Educacional – CODIN, responsável pela Educação Escolar Indígena, Quilombola e para as Relações Étnico-Raciais - EQRER na rede estadual de ensino, em parceria com 20 formadores dos territórios tradicionais, de instituições e coletivos dos diferentes municípios cearenses. Estes convidados realizaram palestras e vivências nos encontros formativos. Relata-se, portanto, o percurso desde o seu planejamento, sua execução e a avaliação da ação formativa, realizada pela equipe técnica de EQRER, que acompanha as políticas afirmativas dos povos indígenas, quilombolas e negros decorrentes da Lei 11.645/2008.

Identificou-se que, desde 2015 não ocorriam formações continuadas sobre a temática em Fortaleza, conforme apontam os estudos de Aires et. al. (2016) e Aires (2017). A formação continuada anterior foi semipresencial abrangendo os professores das 23 regionais de ensino do Ceará, os quais foram acompanhados por tutores. Neste contexto formativo, ocorreram parcerias com os indígenas, povos de terreiro e o movimento negro.

Entende-se que, realizar diálogos docentes sobre diversidade étnico-racial é, sobretudo, vislumbrar uma “formação em que os professores pudessem vivenciar, analisar e propor estratégias de intervenção que tenham a valorização da cultura e a eliminação de práticas racistas como foco principal.” (GOMES, 2008, p.145)

Em uma outra perspectiva formativa, destaca-se os diálogos docentes de 40 horas/aula presenciais, distribuídas em cinco encontros presenciais de oito horas/aula. O conteúdo e a programação foram planejadas com base nas seguintes datas de referências: 25 de Março - Carta Magna e dia do maracatu, 19 de Abril- dia do índio, 13 de Maio - dia de luta contra o racismo, e dia dos pretos velhos / 18 de Maio - dia da Criação do Conselho Nacional de Mulheres Negras, 24 de Junho - dia do cigano e 03 de Agosto - dia do capoeirista. As discussões teóricas e as vivências pautaram-se nas datas ora reafirmando-as, ora contestando-as nos currículos escolares.

Retrata-se este contexto formativo da rede estadual da cidade de Fortaleza, reconhecendo-o enquanto grupo limitado diante de toda a rede estadual. A ênfase, portanto, é o processo formativo, a construção das parcerias e os desdobramentos pedagógicos na prática educativa dos profissionais de Linguagens, Ciências Humanas, gestores e Ciências da Natureza, a respeito da diversidade cultural e racial cearense.

PERCURSO METODOLÓGICO

É notório que a formação docente e a prática educativa sobre diversidade étnico-racial é imprescindível no cotidiano escolar. Uma das estratégias, de acordo com Nunes e Santos (2011), é aproveitar toda a intensidade da temática, desde a possibilidade de construção dos conhecimentos, a construção de relações proporcionadas pela convivência entre sujeitos diversificados, que vivenciam culturas e hábitos. Investir na formação docente é, portanto, compreender que a sociedade Contemporânea necessita de sua mediação pedagógica nos processos constitutivos da cidadania dos alunos. (PIMENTA, 1996)

As etapas metodológicas deste trabalho foram marcadas pelo planejamento e execução da ação formativa, seguido da análise de seus desdobramentos pedagógicos tanto para a equipe EQ-RER quanto para os participantes e suas respectivas escolas.

A etapa de planejamento e execução foi iniciada em Fevereiro de 2019. Divulgou-se nas escolas a pauta formativa com a justificativa das datas de referência e temáticas para cada encontro. Ofertou-se 70 vagas aos professores da rede estadual e obteve-se 65 docentes inscritos representando 35 escolas estaduais de Fortaleza.

Os diálogos docentes iniciaram em Abril e finalizaram em Agosto de 2019. Para tanto, construiu-se parcerias, na escolha de formadores que representassem os povos (indígenas, quilombolas, de terreiro e cigano), além de formadores que pesquisassem as temáticas nas instituições cearenses (UECE, UVA, IFCE, UFC, dentre outras). Posteriormente, convidou-se docentes da rede para explanar suas práticas educativas ou pesquisas. A programação de cada encontro sistematizou

fundamentos teórico-metodológicos de cada temática, e proporcionou vivências com formadores de diversos municípios, territórios e áreas de atuação.

A etapa de análise dos desdobramentos formativos realizou-se tanto na finalização dos encontros pelos próprios participantes, quanto nas reuniões da equipe que avaliou a execução de cada encontro e analisou o instrumental de cada participante. Este instrumental avaliativo versou sobre aspectos gerais, os momentos formativos de caráter teórico e sobre as vivências, com espaços para comentários e sugestões. Optou-se, portanto, pela caracterização de cada encontro, destacando os formadores convidados, os principais conceitos abordados, as vivências e as percepções avaliativas dos docentes.

DIÁLOGOS DOCENTES SOBRE DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL EM FORTALEZA-CEARÁ.

Durante os encontros formativos obtivemos cerca de 395 participantes dentre a equipe organizadora, as formadoras e formadores, professores e professoras e demais servidores das Coordenadorias da Seduc-Sede. As inscrições das escolas demonstrou adesão de professores das diversas áreas do conhecimento. Da formação inicial dos inscritos têm-se: 33 professores da área de Ciências Humanas, 24 da área de Linguagens, três de Matemática e dois professores da área de Ciências da Natureza, e dois participantes que não identificaram sua formação inicial.

Elencou-se, cinco formadores da rede estadual inscritos nesse processo para expor suas práticas educativas nos encontros. Em se tratando de lideranças indígenas, quilombola e cigana obtivemos a participação seis formadores convidados. Em relação aos mestres e mestras da cultura, conseguimos a participação de uma mestra da cultura do povo indígena e uma mestra da cultura do povo de terreiro. Quanto aos formadores pesquisadores das instituições foram convidados cinco profissionais. Eis a caracterização de cada diálogo docente a seguir:

Máscaras negras e máscaras brancas – o apagamento racial no Ceará – Diálogo I

Esta foi a temática do I encontro realizado no dia 04 de Abril de 2019 em Fortaleza. A data de referência que norteou o conteúdo, a escolha dos formadores e a programação foi o 25 de Março, no qual é celebrada a Carta Magna do Ceará e o dia do Maracatu cearense. Neste sentido a mesa de debate contou com a presença do pesquisador que demarca a presença do negro no Ceará, conforme visto em Sobrinho (2005) e Sobrinho (2014), e da professora de História da rede estadual que abordou a sua militância no movimento feminista negro cearense.

Considerou-se, de acordo com Munanga (2008, p. 184), que a educação é um processo amplo e complexo de “construção de saberes culturais e sociais que faz parte do acontecer humano. Como pensar na escola brasileira, principalmente, a pública, descolada das relações sociais que fazem parte?” Esta perspectiva norteou os três blocos de perguntas dos participantes em suas falas e no preenchimento do instrumental. Os participantes avaliaram positivamente tanto a condução, quanto a pertinência da temática e a metodologia do encontro.

Ressalta-se que outros conceitos apareceram no debate relacionados a formação e “o entendimento do racismo, discriminação racial e preconceito, ajudará os(as) educadores(as) a compreenderem a especificidade do racismo brasileiro de modo a identificar o que é uma prática racista e quando esta acontece no interior da escola.” (MUNANGA, 2008 p.184).

Em seguida, a vivência com integrantes do maracatu Nação Bom Jardim, destacou a musicalidade e sua relação com a cultura negra. Os jovens falaram de sua trajetória e da contribuição do grupo para o seu reconhecimento e pertencimento afro-brasileiro. Os professores dançaram e seguiram em cortejo com o maracatu pelo local do evento. Ao final, avaliaram como oportuna ao fortalecimento de nossa identidade cultural. “Construir uma educação para as relações étnico-raciais é fortalecer o fazer pedagógico e reconhecer a identidade negra do Ceará e foi isso que fizemos”, relatou um dos participantes.

Como encaminhamento geral, os professores reconhecem que a temática pertence ao calendário letivo e não restritamente ao 20 de Novembro. Rompendo-se, assim, com algumas práticas educativas estereotipadas e distorcidas sobre a implementação da Lei 10.639/ 2010, que instituiu o ensino da cultura africana e afro-brasileira na escola.

Terra, território e territorialidade, lugares e direitos indígenas na atualidade - Diálogo II

Esta foi a temática do II encontro realizado no dia 25 de Abril de 2019 em Fortaleza. A data de referência que norteou o conteúdo, a escolha dos formadores e a programação foi o dia do índio comemorado no Brasil. Foram convidados para o momento teórico, uma liderança da etnia Tremembé, uma liderança do povo Pitaguary e uma pesquisadora que evidenciou a luta do povo Tremembé com o grande capital industrial, conforme Vasconcelos (2015).

Os formadores destacaram o conceito de territórios tradicionais em suas falas concebendo-os enquanto “espaços necessários a reprodução cultural, social e econômica dos povos e comunidades tradicionais, sejam eles utilizados de forma permanente ou temporária, observando, no que se diz respeito aos povos indígenas e quilombolas.” (BRASIL, 2007)

As lideranças indígenas destacaram a história de luta de seus povos, bem como a importância das retomadas das suas Terras, o que instigou questionamento no momento dos debates. Além

disso, alguns professores relataram dificuldades em abordar a Lei 11.645/2008 em suas escolas, tendo em vista os materiais didáticos são, na maioria as pesquisas acadêmicas. De todo modo, os formadores colocaram-se à disposição dos professores e de suas escolas para contribuir com o processo formativo dos estudantes.

No segundo momento, um professor de História da rede estadual explanou sobre sua prática educativa, enfatizando os povos indígenas no Ceará com aulas de campo na aldeia Jenipapo Kanindé, localizada em Aquiraz-Ceará. Os demais participantes questionaram sobre os fundamentos teórico-metodológicos dessa prática, assim como a liderança Jenipapo Kanidé mestre da cultura Cacique Pequena também realizou intervenções junto ao professor. Por fim, a vivência do dia ocorreu com a mestre da cultura citada. A Cacique Pequena, ressaltou a trajetória de seu povo, cantou suas canções e respondeu aos questionamentos. Sobre a avaliação deste encontro, os docentes reconheceram que a temática é relevante para toda a rede estadual e, por isso, a divulgação ao público se faz necessária. Algumas perguntas ficaram sem respostas na mesa de debate, e os participantes apontaram os atrasos nos horários como prejudiciais os palestrantes/formadores. Além disso, sugeriram a criação de grupos virtuais para a troca e o compartilhamento de materiais didáticos e práticas educativas sobre os temas abordados.

Mães e iyás – espiritualidades negras e modos de cuidar – Diálogo III

Esta foi a temática do III encontro realizado no dia 16 de Maio de 2019 em Fortaleza. A data de referência que norteou o conteúdo, a escolha dos formadores e a programação foi o 13 de Maio reafirmado como o Dia de luta contra o racismo e dia dos pretos velhos e o 18 de Maio data de criação do Conselho Nacional de Mulheres Negras. De acordo com Petit e Silva (2011), na visão pretagógica, falar de aprendizagem é falar desse corpo integrado, ou seja, de um corpo inteiro que dialoga com marcadores ancestrais, dos quais destacaram-se as práticas de cura de mulheres convidadas a compor a mesa de debate nesse encontro.

As formadoras do primeiro momento foram: a rezadeira do Quilombo Cercadão dos Discetas, a mãe-de-santo do terreiro de Umbanda e mestre da cultura cearense e a Ialorixá do terreiro Candomblé, relataram suas práticas de cura, de cuidado, de proteção, de educação e de transmissão de saberes, dentre outras. Sobre a maternidade simbólica em Fortaleza, Madeira (2009, p. 228) destacou que as mães-de-santo são “guardiãs de uma tradição que se renova na dinâmica contemporânea,” mantendo vivas heranças culturais e religiosas nos diferentes espaços nos quais as formadoras atuam. Estes aspectos possibilitaram diálogos e ressignificações pedagógicas e interações com a re-

zadeira quilombola que utilizou ervas para benzer as pessoas que lhe procuraram após o encerramento dos debates.

No segundo momento, o professor de Geografia da rede estadual relatou sua metodologia de ensino da cultura afro-brasileira na sua escola e os demais realizaram seus questionamentos e comentários. O encontro foi finalizado com a saudação as deusas africanas (yabás) e as professoras foram convidadas a entrar na roda e dançar para as ancestrais com as mães-de-santo presentes. Em relação as avaliações do encontro foram satisfatórias e alguns professores levarão as mães-de-santo para rodas de conversa em suas escolas.

Aquilombar-se – ressignificações, organizações e resistências negras – Diálogo IV

Esta foi a temática do IV encontro realizado no dia 08 de Agosto de 2019 em Fortaleza. A data de referência foi o 03 de Agosto dia do Capoeirista. E logo na abertura do encontro se recebeu-se os participantes com uma roda de capoeira. Para compor o momento de discussão teórica convidou-se três: um mestre de capoeira, uma quilombola e uma pesquisadora que enfatiza a construção dos territórios negros considerando que “Os quilombos têm aspectos espaciais, temporais e culturais próprios. Constituem-se uma herança africana que, ao longo das décadas realizam naturalmente no fazer de todos os dias transmissão de conhecimentos técnicos, científicos, religiosos e culturais de origem africana.” (SANTOS, 2012, p. 43). A intenção deste encontro é, segundo Aires (2019), ressaltar alguns elementos da cultura dos povos quilombolas cearenses, com destaque para o Quilombo de Alto Alegre em Horizonte e o Quilombo dos Três Irmãos em Croatá.

O quilombo de Alto Alegre foi enfatizado tanto pela pesquisadora em sua trajetória como mulher negra, quanto pela quilombola universitária que o faz sua residência. O mestre de capoeira ressaltou os elementos africanos e afro-brasileiros presentes na capoeira, defendendo a capoeira Angola, o que suscitou questionamentos nos debates. De modo geral os formadores destacaram a ancestralidade nas suas vidas e nos espaços em que atuam, reafirmaram a obrigatoriedade da lei a ser implementada nas escolas e nas Universidades e, ao mesmo tempo, elencaram algumas dificuldades enfrentadas.

No segundo momento, a liderança do Quilombo Três Irmãos, abordou a trajetória de luta de seu povo e algumas de suas tradições. E a equipe pedagógica da escola quilombola representada por três convidadas enfatizou os desafios das práticas educativas no Quilombo. O principal conceito enfatizado foi o cotidiano escolar quilombola, que é desafiador e se fundamenta na construção de repertórios orais e na valorização da memória e dos saberes da comunidade. Por fim, a finalização ocorreu com a leitura da professora de História do seu cordel sobre a História do Quilombo Três Ir-

mãos. Percebeu-se que os participantes interagiam nos dois momentos e avaliaram a programação como muito teórica.

Na palma da mão – linhas e marcas da cultura cigana no Ceará – Diálogo V

Esta foi a temática do V encontro realizado no dia 18 de Agosto de 2019 em Fortaleza. A data de referência foi o dia do cigano celebrado em 24 de Junho. A musicalidade é uma das marcas da cultura cigana, neste sentido os participantes foram recebidos com uma apresentação musical na língua cigana *chibi*. Em seguida, convidou-se os formadores da mesa de debate composta pelo líder do movimento cigano de Fortaleza, o músico que se apresentou na abertura, um adestrador de animais e o leitor de mãos, todos da etnia *calon*, os quais abordaram suas vivências e os preconceitos sofridos ao longo de suas vidas.

Além destes, destaca-se a presença do pesquisador que investiga grupos étnicos ciganos em Sobral, conforme evidenciado em Silva (2015). A sua reflexão teórica pautou-se no reconhecimento da diversidade cigana e, ao mesmo tempo na força exercida pelos estereótipos construídos nos discursos da sociedade e da escola. Ressaltou que a diversidade ainda é invisibilizada ou é estereotipada. Em uma mesa composta somente por homens no debate, questionou-se sobre o papel feminino no povo cigano além de ocorreu reflexão sobre como esses atores sociais em seus diferentes espaços são pensados em suas formas de ser e existir. No momento seguinte, ocorreu uma vivência com as mulheres ciganas que apresentaram a dança e as origens da quiromancia e como esse dom é uma marca da cultura cigana. As avaliações superaram as expectativas no tocante a desconstrução de alguns estereótipos e o reforço do machismo presente na cultura cigana. “O homem é a referência de sua comunidade, enquanto a mulher é coadjuvante.”, comentou um dos participantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O curso de formação continuada destacado apresentou desde a sua proposta pedagógica até a realização dos encontros formativos a preocupação com as diversidades existentes na sociedade, dentre elas as de origens raciais. Embora o público presente nas discussões teórico-metodológicas e nas vivências seja restrito o debate poderá compor o calendário letivo das escolas de forma a combater o racismo e desconstruir os estereótipos.

A diversidade de culturas e raciais exigem o seu reconhecimento e valorização na Contemporaneidade, um dos caminhos é a formação docente para a construção da sociedade

pluriétnica. Os referenciais despertados e construídos ao longo dos cinco encontros formativos demonstram os acertos provenientes de propostas formativas construídas em conjunto com as lideranças dos movimentos sociais, os pesquisadores e os docentes da rede estadual que se tornaram os parceiros desta caminhada. Entende-se que as demais regionais da rede estadual podem ser contempladas com esta proposta formativa ampliando assim a abrangência da Lei 11.645/2008 e os diálogos em outros espaços formativos da rede estadual de ensino.

REFERÊNCIAS

AIRES, Rosilene. et. al. Formação de professores em história e cultura afro e indígena cearense caminhos para implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 em Fortaleza-Ceará. In: *III Congresso Nacional de Educação – CONEDU*. Natal: UFRN, 2016 p.1-10.

AIRES, Rosilene. O reconhecimento de espaços que resguardam a cultura negra e indígena cearense. In: *VIII Artefatos da cultura negra*. Crato: URCA, 2017 p. 108-120.

_____. *Elementos da cultura dos povos quilombolas no Brasil e no Ceará*. Curso de Educação para as Relações Étnico-Raciais. (on-line). Sobral: CED, 2019,10p.

BRASIL. *Decreto nº 6.040/2007*. Política de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Disponível em < www.planalto.gov.br >. Acesso em 02 Mai.2019.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações –Étnico-Raciais e para o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC/ SECADI, 2013.

FERREIRA SOBRINHO. José Hilário. *Catirina minha nega, Teu sinhô tá te querendo querendo vende, Pero Rio de Janeiro, Pero nunca mais ti vê, amaru mambirá: o Ceará no tráfico interprovincial – 1850-1881*. (Dissertação de Mestrado). Fortaleza: UFC, 2005.

_____. José Hilário. Os mais interessados é que lutaram: abolição no Ceará. In: SILVA, Carlos Alberto Alencar. (Org.) *Histórias de luz: 100 anos sem Dragão do mar -130 da Abolição no Ceará*. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2014, p.13-39.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Relações Raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele. (org.). *Superando o racismo na escola*. 2ª edição. Brasília: MEC/SECADI, 2008.

MADEIRA, Maria Zelma de Araújo. *A maternidade simbólica na religião afro-brasileira: aspectos socioculturais da mãe-de-santo na Umbanda em Fortaleza-Ceará*. (Tese de Doutorado) Fortaleza: 2009, p. 226 -229.

MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. 2ª edição. Brasília: MEC/SECADI, 2008.

NUNES, Cícera. SANTOS, Risomar Alves. A formação de professores e a inclusão da lei n. 10.639/2003 nas práticas educativas no Cariri cearense. In: JÚNIOR, Henrique Cunha et. al. (Orgs.). *Artefatos da Cultura Negra no Ceará*. Fortaleza: UFC, 2011, p.56-72.

PETIT, Sandra Haydée. SILVA, Geranilde Costa. Pret@gogia: referencial teórico-metodológico para o ensino da história e cultura africana e dos afrodescendentes. In: JÚNIOR, Henrique Cunha *et.al.* (Org.). *Artefatos da Cultura Negra no Ceará*. Fortaleza: UFC 2011, p. 73-101.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade docente. *Revista da Faculdade de Educação*, v.22, n.02. São Paulo: USP, 1996, p.72-89.

SANTOS, Marlene Pereira. Incursões na História e memória da comunidade quilombola de Alto Alegre – município de Horizonte-CE. (Dissertação de Mestrado). Fortaleza: UFC, 2012.

SILVA, Lailson Ferreira da. *A vida em família: parentesco, relações sociais e estilo de vida entre os calons de Sobral, Ceará*. (Tese de Doutorado) Natal: UFRN, 2015.

VASCONCELOS, Tereza Sandra Loiola. *Por onde andam os coqueirais? Os territórios tensionados e as tensões territoriais no Estado do Ceará*. (Tese de Doutorado). Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2015.

JOGOS E BRINCADEIRAS: UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Izabele de Souza Silva¹⁸
Maria Cintia Gomes¹⁹
Luiz Carlos Carvalho Siqueira²⁰

RESUMO

A implementação da Lei 10.639/2003 que versa sobre a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileiras ainda é um desafio para a formação e prática docente nos dias de hoje. Reconhecendo tal aspecto, o texto objetiva demonstrar de que modo jogos e brincadeiras auxiliam o exercício docente no componente curricular da Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ele é um recorte da pesquisa intitulada *Jogos e brincadeiras africanas/afrodescendentes no ensino de Geografia no primeiro ciclo do Ensino Fundamental*, que tem natureza básica, realizada através de pesquisa bibliográfica. Tem como referencial teórico de Callai (2005); Castellar e Vilhena (2014) e documentos educacionais tais como o PCN (1997) e a BNCC (2017) ambos voltados para o Ensino da Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004). Constatou-se que os jogos e brincadeiras fazem com as crianças reconheçam a História e Cultura Afro-Brasileiras, bem como, superem preconceitos e visões estereotipadas sobre os povos e continentes africanos. Tais estratégias demonstram que o ensino de Geografia se constitui como um espaço importante para promoção da Educação das Relações Étnico-raciais.

Palavras-chave: Jogos. Brincadeiras. Ensino de Geografia. Relações Étnico-Raciais.

INTRODUÇÃO

A Geografia é uma ciência que passou por diferentes momentos durante seu contexto histórico, tais como a Geografia Tradicional que valorizava estudar a relação homem-natureza sem priorizar as relações sociais e estava mais preocupada com a memorização que se traduzia a partir do método descritivo. A Geografia Marxista que nos anos 60 surge com uma crítica a geografia tradicional, no qual os estudos deixam de valorizar o homem-natureza e passa a se preocupar com as relações entre a sociedade, o trabalho e a natureza.

18 Graduada em Pedagogia, URCA - Universidade Regional do Cariri; izabelesilva69@gmail.com, Crato, Ceará-Brasil.

19 Graduada em Pedagogia, URCA - Universidade Regional do Cariri; cintiagomes482@gmail.com, Crato, Ceará-Brasil.

20 Prof. orientador, estudante do Mestrado Profissional de Educação da URCA - Universidade Regional do Cariri; luiz.siqueira@urca.br.

E a Geografia Contemporânea (acadêmica) que traz abordagens que consideram as dimensões socialmente elaboradas como: fruto das experiências individuais marcadas pela cultura na qual se encontram inseridos, diferentes percepções do espaço geográfico e sua construção e interdisciplinar. Essas três dimensões buscam explicações mais plurais e interdisciplinares conforme consta nos PCN de Geografia para as séries iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 1997).

A partir das discursões sobre o seu ensino, percebe-se que a Geografia trabalha não só dimensão física da Geografia espacial, mas é possível também abordar temas transversais como, por exemplo, relações de gênero, pluralidade cultural, ética, meio ambiente, entre outras temáticas que muitas vezes não são tanto exploradas na disciplina.

Diante destas considerações este trabalho tem por objetivo demonstrar de que modo jogos e brincadeiras auxiliam o exercício docente no componente curricular da Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O presente estudo parte de um recorte da pesquisa intitulada *Jogos e brincadeiras africanas/afrodescendentes no ensino de Geografia no primeiro ciclo do Ensino Fundamental*, que tem natureza básica, caráter exploratório, realizada sob abordagem qualitativa e realizada através de pesquisa bibliográfica.

Este trabalho está embasado nos estudos de Callai (2005), Rafael Sanzio Araújo dos Anjos (2005), Sônia Castellar e Jerusa Vilhena (2014), e nos documentos educacionais tais como o PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais e BNCC (BRASIL, 1997) - Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) ambas para o Ensino da Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e as Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004).

JOGOS E BRINCADEIRAS: SUGESTÕES QUE AUXILIAM O EXERCÍCIO DOCENTE NO ENSINO DA GEOGRAFIA PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

O jogo é um termo que geralmente é empregado com significados divergentes. Dessa forma, para Kishimoto (1999) tentar definir jogo não é uma tarefa fácil, pois quando se pronunciamos a palavra jogo, ela pode ser entendida de diferentes formas, dependendo do contexto em que se insere. Por exemplo: Jogo de futebol, jogos políticos (debate), jogo de crianças ou de adultos, amarelinha, quebra-cabeça, xadrez, baralho, entre outros.

Já a brincadeira assim como o jogo é abordada com diferentes conceitos. Segundo Bueno (2010, p. 27) “As brincadeiras se constituem como lazer e ensinamento para a própria criança, porque é justamente por meio delas que as crianças podem discernir situações, resolvê-las e

aprender ao mesmo tempo”. Ou seja, é através da brincadeira que a criança irá reproduzir a forma que compreende o mundo em que vive e a forma que convive em grupo, entre outros.

Nesse sentido, a realização do jogo na disciplina Geografia com base nas Castellar e Vilhena (2014), possibilita a construção de habilidades que auxiliarão na produção lógica do conhecimento, permitindo a associação com outros conteúdos e dinamizando a aula, ou seja, tornam a aula mais lúdica. Tal recurso, de acordo com Rocha e Trindade (2006) contribui na qual,

Poderão ser procedimentos que realmente objetivem o desenvolvimento de relações respeitadas entre os sujeitos do processo educativo, contribuindo para a desconstrução de estereótipos e preconceitos; para desfazer equívocos históricos e culturais sobre negros e indígenas e para valorizar a presença destes em diferentes cenários da vida brasileira (ROCHA E TRINDADE, 2006, p. 68).

Ou seja, estando presentes os jogos e as brincadeiras no ensino de geografia, estes podem colaborar para que as crianças reconheçam a História e Cultura Afro-Brasileiras, bem como, superem preconceitos e visões estereotipadas sobre os povos e o continente africano. Por isso, é importante implementar no currículo escolar a Lei 10.639/03 que inclui 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”. (BRASIL, 2003, p. 01). Nesse sentido, com este estudo contribuirá no ensino na qual valorizará as raízes da cultura negra e suas contribuições para a construção do país brasileiro. Ademais, a Lei vem para oferecer aos estudantes uma visão do real, resgatando a história que por muitos anos foi camuflada e escondida nos livros didáticos, nos passando a inferioridade negra, desvalorizando a sua importância na construção de nossa identidade em diferentes áreas (OLIVEIRA E CUNHA JR, 2012).

Desta maneira, Castellar e Vilhena (2014), abordam que os jogos e as brincadeiras podem contribuir para relações étnico-raciais a partir da interação entre alunos e entre alunos e professor, pois estimulam a cooperação, contribuem também para o processo contínuo, auxiliando na superação do egocentrismo infantil, ao mesmo tempo em que ajudam na formação de conceitos. Além disso, os jogos auxiliam aprender a pensar e a pensar sobre o espaço em que se vive. Nesse sentido, os jogos e as brincadeiras buscam trabalhar com o cognitivo, afetivo, psicomotor e atitudinal.

Deste modo, em relação à quais jogos e brincadeiras africanas/afrodescendentes que podem contribuir para educação das relações étnico-raciais que é uma educação onde a uma troca mútua entre negros e brancos, trazemos como sugestões: Terra/ Mar, Amarelinha, Quebra-Cabeça,

Corrida de Máscara, Jogo da Memória e Saltando Feijão. Porém, apresentaremos apenas duas brincadeiras Terra/Mar e amarelinha. Vale salientar que essas sugestões contemplam as unidades temáticas o sujeito e seu lugar no mundo e as formas de representação e pensamento espacial que estão no componente curricular de Geografia do primeiro ciclo do Ensino Fundamental como consta em (BRASIL, 2017).

Neste sentido, apresentaremos a seguir algumas estratégias que podem ser desenvolvidas pelos professores no componente curricular de Geografia.

Terra/ mar e Amarelinha: explorando “O sujeito e seu lugar no mundo” de Geografia no 1º Ano do Ensino Fundamental

As brincadeiras contempladas terra/mar e a amarelinha são brincadeiras tradicionais afro-brasileiras que tem origem africana. A brincadeira terra/mar consiste a partir de uma longa reta riscada no chão. De um lado escreve-se “terra”, e do outro “mar”. De início, todas as crianças podem ficar no lado da terra. Quando o orientador disser – mar! , todos devem pular para esse lado. O professor ou aluno que estiver ditando a brincadeira vai variando os dizeres, e quem ficar no lado errado está fora. O último a permanecer sem errar, vence a brincadeira. Podemos compreendê-la a partir da imagem abaixo.

Figura 1- Brincadeira terra-mar²¹



Fonte: Pesquisadora (2019)

Ela é uma variação da brincadeira “Céu, terra e mar” e ocorre da mesma forma que a brincadeira aqui discutida só que esta contempla mais um elemento que é o céu. A brincadeira terra-mar é de origem africana do país de Moçambique que fica localizado no sudeste do Continente Africano.

21 Representa a brincadeira terra-mar vivenciada no componente curricular em Didática da Geografia nos Serieis Iniciais do Ensino Fundamental, no VIII semestre do Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Regional do Cariri.

A partir disso o professor pode problematizar sobre como será o meio ambiente de Moçambique, com destaque para a vegetação.

A partir disso trabalharemos como conteúdo conhecendo semelhanças e diferenças das brincadeiras terra/ mar e amarelinha em diferentes lugares. A habilidade de ensino é identificar semelhanças e diferenças entre jogos e brincadeiras de diferentes épocas e lugares.

Tendo como objetivo levar os estudantes a conhecer as brincadeiras de terra/mar e amarelinha identificando semelhanças e diferenças entre as maneiras de brincar em diferentes lugares, tais como no Brasil e na África. Ambas as brincadeiras são afro-brasileiras.

Os materiais necessários a serem utilizados para a brincadeira terra/mar são apenas o giz e/ou pincel.

Figura 2 Localização de Moçambique



Fonte: observatoriodaafrica.wordpress.com

Para começar a aula o professor pode apresentar características presentes do país aos alunos com imagens antes de iniciar a brincadeira e realizar algumas indagações sobre se eles conhecem as brincadeiras e como são brincadas, como são chamadas, etc. O tempo da atividade pode contemplar aproximadamente 50 minutos ou em torno de 1 hora aula. Com essa brincadeira, os estudantes podem conhecer o lugar de origem da brincadeira através da exploração do mapa, além de superar visões estereotipadas do continente africano.

A outra sugestão é a amarelinha que no Brasil é uma brincadeira popular antiga, que possui determinadas variações dependendo da região. Por exemplo: A amarelinha brincada em São Paulo desenha-se uma trilha no chão de 1 a 10 onde cada jogador tem uma tampinha ou pedrinha. Em seguida, os jogadores decidem que irá começar e esta pessoa deve jogar sua pedrinha na casa número 1 e ir pulando de casa em casa, partindo da casa 2 até a 10.

Em sequência, na trilha quando houver apenas um retângulo pula-se com um pé só. Quando houverem dois retângulos pode pular com os dois pés (um em cada retângulo). Quando chegar ao fim, o jogador retorna pulando da mesma forma e pegando a pedrinha quando estiver na casa número 2. Em caso de erro, sede a vez ao outro participante. Os materiais necessários para essa amarelinha são giz ou varinha (na areia), além de um marcador (se pode usar pedras, casca de banana seca, etc.).

Figura 3 Amarelinha tradicional

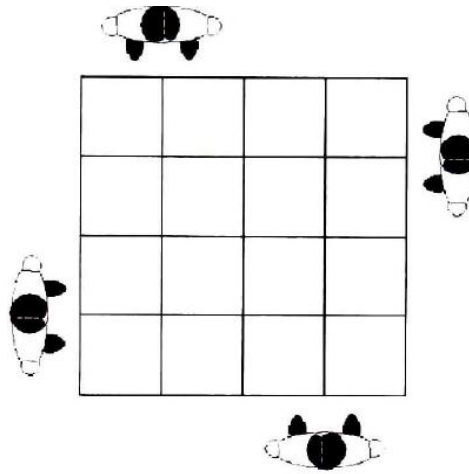


Fonte: Rayane Lima

Na amarelinha africana os participantes fazem o desenho da seguinte forma: um quadrado com 16 espaços que podem ser demarcados com a utilização de giz e/ou fita adesiva. Um dos diferenciais dessa brincadeira é que ela pode ser jogada com vários números de jogadores e não se utiliza marcador. E possui três opções para jogar como exemplo, a primeira opção que consiste com dois jogadores. Onde cada participante começa no ponto oposto do quadrado. Eles vão começar pulando para frente, em seguida vão realizar saltos laterais indo para a sua direita e voltando para a esquerda.

Quando chegar ao seu retorno ele salta para o quadrado da frente e realiza o mesmo movimento de ida e volta. Depois que retornar a esquerda do segundo quadrado vai dar um salto para o quadrado de trás e saltar dois quadrados para frente, e logo realiza novamente ida e volta para frente e depois ida e volta para sair. A imagem a seguir representa a configuração da brincadeira, só que esta aqui explicada ocorre com a participação de dois jogadores.

Figura 4- Amarelinha africana



Fonte: Artesvisuaisjaga. blogspot.com

A imagem representa a segunda opção da brincadeira, que consiste na mesma lógica da primeira só que o número de participantes aumenta para quatro jogadores, na qual cada um fica no canto do quadrado para sua saída, assim dificultando um pouco o nível da brincadeira. E a terceira opção a lógica é mesma tanto com dois participantes como com quatro participantes, só que esta possui a musicalidade. A amarelinha permite ao estudante conhecer as variações da brincadeira presente no Brasil e na África, fazendo reafirmar a cultura africana no nosso país.

Com essas duas brincadeiras o professor estará trabalhando a lateralidade, movimento, trabalho em grupo ao realizar a construção das duas brincadeiras, atenção, espaço, concentração, comandos, etc. O tempo da atividade pode contemplar aproximadamente 50 minutos ou em torno de 1 hora aula. A avaliação para essa atividade pode ser de forma participativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabendo que a Geografia é uma ciência que passou por diferentes alterações durante seu contexto histórico, gerando reflexões acerca das práticas de ensino tais como na Geografia Tradicional, a Geografia Marxista e a Geografia Contemporânea (acadêmica). E que apesar das modificações que ocorreram, a geografia trabalha não só questões geográficas e cartográficas, mas também aborda temas transversais como, por exemplo, relações de gênero, pluralidade cultural, entre outras temáticas que muitas vezes não são tanto exploradas na disciplina.

Desta forma, percebemos que a geografia é uma disciplina fundamental na formação da cidadania do povo brasileiro, onde favorece o reconhecimento da diversidade etnicorracial e das diferenças dos grupos sociais (ANJOS, 2005). Visando buscar esse reconhecimento, propomos os jogos e as brincadeiras como recursos didáticos para educação das relações étnico-raciais no ensino de geografia nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Neste sentido, a partir da literatura consultada propiciou entender que estando presentes os jogos e brincadeiras como recursos didáticos para o ensino de Geografia do supracitado componente curricular, oportunizam os estudantes a reconhecerem a História e Cultura Afro-Brasileiras, bem como, superem preconceitos e visões estereotipadas sobre os povos e continente africanos.

Acreditamos, pois, que com este trabalho é possível discutir questões mais amplas que envolvem a realidade dos estudantes como é o racismo que invisibiliza e marginaliza as contribuições históricas e culturais da África dos povos africanos/afrodescendentes no Brasil. Dessa forma, tais estratégias demonstram que o ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental se constitui como um espaço importante para promoção da Educação das Relações Étnico-raciais.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. A geografia, África e os negros brasileiros. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Superando o racismo na escola*. 2. ed. Brasília: Ministério da educação, 2005. p. 173-184. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2019.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)*. Geografia. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. (p. 71 – 110) Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro052.pdf>>. Acesso em: 11 de fevereiro de 2019.

_____. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf>. Acesso em: 11 de fevereiro de 2019.

_____. *Lei nº 10.629, de 9 de janeiro de 2003*. Brasília: MEC, 2003.

BUENO, Elizangela. *Jogos e Brincadeiras na educação infantil: ensinando de forma lúdica*. Londrina – PR, 2010.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. *Cad. Cedes*. Campinas, vol. 25. n. 66. p. 227-247. maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a06v2566.pdf>>. Acesso em: 11 de março de 2019.

CASTELLAR, Sônia; VILHENA, Jerusa. O uso das diferentes linguagens em sala de aula. In: *Ensino de Geografia*. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Miniaurélio Século XXI Escolar: O minidicionário da língua portuguesa*. 4. ed. rev. ampliada. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 3°. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

OLIVEIRA, Leyla Beatriz de Sá; CUNHA JR, Henrique Antunes. A importância da Lei federal nº 10.639/03. *Revista África e Africanidades* - Ano 4 – n. 16 e 17, fevereiro/ maio, 2012. Disponível em: <<http://www.africaeaficanidades.com>>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2019.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho; TRINDADE, Azoilda Loretto de. Ensino Fundamental. In: BRASIL, *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: SECAD, 2006.

LEI 10.639 DE 2003: FORMAÇÃO CONTINUADA E RECONHECIMENTO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA

Edileusa Francisca da Silva ²²
Reginaldo Ferreira Domingos ²³

RESUMO

A Lei 10.639/2003 torna obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, desta maneira ela é de extrema importância para construção da identidade racial e para a aceitação da diferença, logo é fundamental para uma educação melhor. Porém, muitos(as) professores(as) trabalham a temática somente nas datas comemorativas de 13 de maio e 20 de novembro o que não ocorre rotineiramente no ambiente escolar, também se observa que em salas de aula de todo o Brasil que a história afro-brasileira é tratada somente sobre a escravização de negros(as) e os relatos de sofrimento presentes no passado brasileiro. Porém pouco é falado sobre o Movimento Negro no Brasil e quando se é tratado, em muitos casos, retratam somente as ações feitas para o fim da escravidão. Assim, percebendo-se a necessidade de tratar essas questões devido a ocorrência de reprodução de estereótipos que não contribuem para a formação do sujeito humano no *locus* educacional e reflete em sua formação, diante disto se observa a necessidade e do(a) docente ter uma formação continuada voltada para a Lei 10.639/2003, para que saiba como se tratar a temática racial a partir de um ponto de vista histórico-cultural, na qual os(as) alunos(as) possam aprender com o passado e com a cultura e assim desenvolver uma educação antirracista e que valorize a Cultura Afro-Brasileira. Nesse sentido, este pretende expor uma análise acerca do projeto de extensão intitulado “*a prática docente e a formação continuada: Lei 10.639/2003 e o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira*”. O projeto objetiva realizar discussões na sala de aula acerca de questões raciais, racismo, identidade, história e cultura africana e afro-brasileira de forma que os(as) alunos(as) negros(as) se sintam valorizados (as) e no caso dos(as) alunos(as) não negros(as) possam aceitar as diferenças e que professores(as) sejam capazes de realizar diálogos de maneira a acabar com a reprodução de estereótipos sobre a população negra brasileira e seus ascendentes africanos(as).

Palavras-chave: Identidade. Ensino. Formação Continuada.

22 Graduada em LI em Ciências Naturais e Matemática, Universidade Federal do Cariri (UFCA), edileusasilva444@gmail.com, Brejo Santo, Ceará, Brasil.

23 Professor, Doutor em Educação Brasileira, Universidade Federal do Cariri (UFCA), reginaldo.domingos@ufca.edu.br, Ceará, Brasil.

INTRODUÇÃO

Observa-se no Brasil repressões contra a pessoa negra, estes são vistos como inferiores e incapazes de ocupar cargos grandes em empresas, além de humilhações públicas como comparações com animais e a naturalização de discursos racistas, tais como “todo negro é ladrão”, isto se deve ao passado de repressão e escravização ocorrido no país, em que africanos foram separados de seus lares e suas famílias para serem escravizados, muitos morreram no percurso de fome, doenças e alguns se suicidaram (ANDRADE, 2005).

Esta imagem de que o negro é inferior tem que ser desconstruída da mente de toda sociedade, por isso é importante que seja tratada a temática racial em sala de aula, levando o(a) aluno(a) a interpretar que a discriminação, pode causar sérios danos na identidade da pessoa, entre esses danos se encontra a não aceitação de si próprio, rejeição, depressão e em alguns casos suicídio, o ambiente escolar não é um local unicamente de transmissão de conteúdo, logo deve tratar o respeito a diversidade, de forma haja respeito as diferentes identidades (GOMES, 2005). Mesmo com a implementação da Lei 10.639 de 2003 que torna obrigatório o ensino sobre Cultura e História Afro-Brasileira em instituições públicas e privadas em todo país, a temática racial é pouco tratada em sala de aula em especial no ensino infantil, em que muitas vezes nem se é trabalhada.

O estudo sobre a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira pode auxiliar na eliminação de estereótipos que estão presentes na sociedade brasileira, que estão presentes em diversos meios e que são propagados na escola de forma naturalizada que em muitos casos professores(as) não notam devido sua falta de formação na temática, na qual muitas vezes não reconhecem práticas racistas presentes na comunicação dos alunos, tais como piadas, apelidos, desenhos, expressões e outras manifestações que são observadas no cotidiano (SILVA, 2005). Além disso segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNs): “[...] A escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente, como já vimos, contra toda e qualquer forma de discriminação” (BRASIL, 2004, p.16).

É observado em salas de aula de todo o Brasil que a história afro-brasileira é tratada somente sobre a escravização de negros(as) e os relatos de sofrimento presentes no passado brasileiro. Porém pouco é falado sobre o Movimento Negro no Brasil e quando se é trata, em muitos casos, retratam somente as ações feitas para o fim da escravidão. Importante ressaltar que o Movimento Negro está presente nos dias atuais, lutando contra o racismo e em favor dos direitos do(da) negro(a). A Lei 10.639/2003 tem uma enorme importância para o Movimento Negro, pois ela busca resgatar as contribuições dos(as) negros(as) na construção da sociedade, como também

busca trazer a história e a cultura africana e afro-brasileira para a sala de aula, com o intuito de diminuir a discriminação racial e o racismo (BRASIL, 2004).

Visto que o espaço da escola é mais favorável para debater a questão racial, em que pode se haver uma grande participação dos(as) alunos(as) de maneira que estes buscam aprender mais sobre a temática, porém se nota a necessidade de levar para os(as) professores(as) uma preparação para se tratar o tema, tais como mostrar a importância das contribuições africanas para formação da sociedade, o respeito a diferença e as tradições presentes que auxiliam na formação humana (THEODORO, 2005). Nisto este artigo objetiva expor uma análise acerca do projeto de extensão intitulado “*a prática docente e a formação continuada: Lei 10.639/2003 e o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira*”, na qual se observa a importância em tratar a questão racial em sala de aula, pois de certa forma, tratar tal tema leva o(a) aluno(a) a refletir sobre seu papel na sociedade e sobre sua identidade.

O RESPEITO À DIFERENÇA E O RACISMO NO BRASIL

O Brasil é um país multicultural e multirracial de maneira que todos interagem de alguma forma e convivem, porém, se observa que as relações etnicorraciais são frágeis de maneira que a questão racial vai bem além de apenas discussões. Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) a taxa de homicídios de negros no Brasil entre os anos de 2007 e 2017 cresceu cerca de 33,1% e a de não negros no mesmo período cresceu 3,3% (IPEA, 2019), evidenciando que o racismo está fortemente inserido na sociedade brasileira, isto está atrelado ao passado do país, que é marcado pela escravização de negros(as) e repressão da cultura afro-brasileira e africana.

A sociedade brasileira nega a existência do racismo e da discriminação racial, se nota isto ao se trabalhar as relações etnicorraciais em sala de aula, na qual muitos(as) professores(as) não chegam a falar a palavra “negro” para identificar tal grupo racial e até mesmo sobre cor da pele, na qual não chegam a falar “cor preta” para designar tal pessoa, usam a palavra “moreno(a)”. Outra evidencia também é o fato de ter uma lei vigente que “obriga” a tratar a Cultura e História Afro-Brasileira em sala de aula, porém, são tratadas unicamente em duas datas: no dia 13 de maio (Dia da abolição da escravatura no Brasil) e dia 20 de novembro (Dia Nacional da Consciência Negra), na qual trabalham somente o fim da escravidão através de uma visão euro centrista em que não se há a valorização da importância das contribuições africanas para a sociedade (BRASIL, 2004).

AFRICANIDADES: RAÍZES DO PASSADO E SUA INFLUÊNCIA

O Brasil tem diferentes culturas, as quais cada uma sofreu influência de alguma outra vinda de outro país durante o período colonial, em que se vê a presença de diversos povos africanos na formação do Brasil, na qual contribuíram não só na economia, como também foi inserido no cenário brasileiro seus costumes, suas convicções e suas práticas do cotidiano e que se perpetuam até os dias atuais. As africanidades, por exemplo, são resquícios das contribuições africanas, como: comidas, religiões, danças, músicas, dentre outros costumes importantes para a formação cultural do Brasil (THEODORO, 2005).

Se entende por africanidades brasileiras as raízes da Cultura Brasileira que tem parte de sua origem da herança cultural africana, são desde atitudes que estão presentes no cotidiano brasileiro até alguns objetos culturais, que não possuem apenas significado de objeto, desta maneira uma receita de feijoada, pode ter um significado enorme como a lembrança da terra, por isso há uma necessidade do estudo de africanidades em sala de aula, pois desta maneira o currículo escolar pode valorizar a cultura, bem como ensinar a respeitar e compreender, além de discutir e analisar as relações raciais, superando sentimentos de superioridade e inferioridade mostrando que existe desigualdade racial e que ela está “mascarada” na sociedade (SILVA, 2005).

O estudo das africanidades em sala de aula ajuda o(a) aluno(a) a formular novos conceitos e entender não só a cultura afro-brasileira, bem como entender os diversos valores culturais brasileiros, o(a) aluno(a) compreende a importância de respeitar e valorizar as diferenças, percebendo as contribuições no processo de formação não só do(a) aluno(a), mas do(a) professor(a) e de todo o ambiente escolar. Ainda se é necessário ressaltar que as contribuições africanas no Brasil estão presentes de várias formas e que é essencial que o(a) aluno(a) tenha interesse em se aprofundar no passado histórico do Brasil, pelas diferentes perspectivas dos diferentes povos que contribuíram na formação do país (SILVA, 2005).

LEI 10.639/2003: A EXTENSÃO E A FORMAÇÃO CONTINUADA

Muitas vezes a graduação não possibilita que professores(as) estejam aptos para tratar certas temáticas, na qual se nota que muitas instituições não trazem em seus componentes curriculares disciplinas que tratem de temas comumente vistos em sala de aula tais como: educação sexual, gênero, relações etnicorraciais, identidade sexual, entre outros que são de extrema importância para a formação docente e que futuramente será tratado no locus escolar. Devido esta deficiência em sua graduação alguns(mas) professores(as) buscam aprofundar sua formação, procurando novos temas

que serão necessários em sala de aula para conhecê-los melhor e saber como agir em determinadas situações. Porém, alguns(mas) professores(as) acabam não aprofundando sua formação, devido diversos fatores como falta de tempo, cansaço, falta de dinheiro ou por simplesmente não quererem.

Em sala de aula é naturalizado atitudes estereotipadas na qual alguns(mas) alunos(as) renegam sua cultura e sua raça, além disso outros(as) discriminam e difamam colegas de sala de aula por serem tidos como “diferentes” isto devido a uma imagem construída e perpetuada na sociedade brasileira por meio do passado que diminui a pessoa negra. Diante disto se observa a necessidade do(a) docente ter uma formação continuada voltada para a Lei 10.639/2003, para que saiba como se tratar a temática racial a partir de um ponto de vista histórico-cultural, na qual os(as) alunos(as) possam aprender com o passado e com a cultura e assim desenvolver uma educação antirracista e que valorize a Cultura Afro-Brasileira.

Nesse sentido, o projeto de extensão intitulado “*A prática docente e a formação continuada: Lei 10.639/2003 e o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira*”, na qual objetiva realizar formações junto ao corpo docente da rede pública municipal. De forma complementar a ação também busca inserir no processo discussões em sala de aula acerca de questões raciais, racismo, identidade, história e cultura africana e afro-brasileira de forma que os(as) alunos(as) negros(as) se sintam valorizados(as) e no caso dos(as) alunos(as) não negros(as) possam aceitar as diferenças, de maneira que os(as) professores(as) sejam capazes de realizar diálogos que permitam uma compreensão acerca dessas questões que não seja de forma a reproduzir estereótipos sobre a população negra brasileira e seus ascendentes africanos(as). O projeto ocorre em Brejo Santo, Ceará, a realização ocorre em parceria com a Secretaria de Educação deste município e a Universidade Federal do Cariri (UFCA), no Instituto de Formação de Educadores (IFE).

O projeto tem atuado junto ao corpo docente e discente, tem atuado desde 2018 junto a rede municipal de Brejo Santo, ação esteve presente em seis (06) encontros de formação de professores(as), três (03) em 2018 e três (03) em 2019. Tem ocorridos na Secretaria de Educação Municipal, foram em torno de trinta e cinco (35) profissionais da área de humanas. Tratou-se discussões específicas dentro da temática, no tocante ao racismo anti-negro, como: conceitos de raça; racismo; etnia; etnocentrismo; África; imagens sobre África; Racismo e África; Imagens e racismo; livros didáticos e africanidades; Livro didático, imagens e racismo; currículo, África e afrobrasilidade; Identidade.

Ainda em 2018 viu-se a necessidade de inserir nas discussões os alunos do ensino fundamental, como forma de atuação direta na base. No ano de 2018 foram realizados dois (02) encontros com alunos (as), em duas (02) escolas, contemplando um total de cinquenta e três (53) alunos/as. Nesse ano realizou-se ainda um encontro na cidade de Abaiara – CE, na escola Rosa

Tavares leite, atendendo uma cifra de cem (100) alunos(as). No ano de 2019 visitou duas (02) escolas, na cidade de Brejo Santo, um total de duzentos e cinquenta e três (253) alunos/as, as reflexões realizadas junto a esse público têm sido sobre uma nova visão sobre África, currículo, racismo anti-negro, imagens e livros didáticos objetivando.

Nesse sentido tem-se pensado em atuar, como se propõe a extensão, na comunidade, fora dos muros da academia. Busca-se aproximar o conhecimento acadêmico e o saber da graduanda com a base da educação fazendo rever as concepções pré-estabelecidas acerca da temática. Ampliando, assim, o campo de estudo tanto para a aluna bolsista do projeto, a partir dos referenciais teóricos que trata a História, Cultura, Africana e Afro-Brasileira, bem como, a relação com a Educação, contribuindo para apropriação e assimilação das teorias pertinentes a temática e, também, apropriação da estrutura histórica e geográfica africana e afro-brasileira.

Destarte, contribuindo para levar o corpo docente e discente, da rede pública municipal, indicativo de novas leituras de mundo, rompimento de estereótipos e equívocos, repensar o fazer educacional, rever os conhecimentos elaborados tidos como verdadeiros, beber no fazer científico marginalizado que são considerados pertinentes a uma formação docente de inclusão e respeito a diversidade.

O PAPEL DO(A) PROFESSOR(A) NA DESCONSTRUÇÃO DE ESTEREÓTIPOS PRESENTES EM SALA DE AULA

As pessoas aprendem com a convivência e observando ações no cotidiano, segundo Lopes (2005, p. 188) “As pessoas não herdam, geneticamente, idéias de racismo, sentimentos de preconceito e modos de exercitar a discriminação, antes os desenvolvem com seus pares, na família, no trabalho, no grupo religioso, na escola”. Logo, as ideias racistas surgem a partir da observação de práticas presentes no dia-a-dia, como expressões e atitudes, na qual se vê em sala de aula que muitos(as) alunos(as) trazem consigo ideias deste calão e tendem a repetir tais atitudes sem mesmo saber seu significado ou seu impacto, de maneira que expressões se tornam naturalizadas e comuns no ambiente escolar, desta maneira propagando estereótipos que distorcem a realidade e atrapalham na inclusão racial (LOPES, 2005).

O ambiente escolar é um local de formação de pessoas e de construção de ideias, na qual se observa que se os conteúdos discutidos em sala de aula não forem tratados de maneira correta pode estimular ideias preconceituosas e propagar discursos de ódio, se nota também que há uma enorme importância de que o(a) professor(a) consiga notar os meios que propagam tais ideias e mostre que elas não são corretas e ferem pessoas. Muitos são os meios de propagação de ideias em sala de aula,

tais como: livros didáticos, cartazes, panfletos e no próprio discurso dos(as) alunos(as) (SANT'ANA, 2005).

Muitos acreditam que as únicas disciplinas que se pode tratar sobre a cultura e história africana e afro-brasileira são história e artes, porém tem como tratar na matemática, ciências naturais, geografia e em português.

- Matemática: representações numéricas, geometria fractal, pirâmides, contribuições africanas para a matemática;
- Ciência naturais: plantas usadas em rituais e na medicina que foram inseridas por meio dos africanos;
- Geografia: Geografia da África, mapas, solos;
- Português: Principais autores africanos, influência da África na literatura, obras literárias que tratam a questão racial, palavras de origem africana.

A imagem traz em si várias informações e não somente sua representação artística, mas também discursos ocultos que mudam a mente das pessoas e constroem sentimentos que influenciam nas relações étnico-raciais, Imagens(ou ilustrações) podem trazer muitos discursos racistas que impedem a formação de identidade racial do(a) aluno(a), desta forma professores(as) devem se empenhar no papel de rever tais materiais na escola e buscar a vinculação de materiais inclusivos, como mostra os escritos de Lima (2005, p.102):

A imagem age como instrumento de dominação real através de códigos embutidos em enredos racialistas, comumente extensões das representações das populações colonizadas. A representação popular do outro racial pela mídia também sugere uma investigação, como fantasias coletivas que ajudam na manutenção de identidades dominantes, construtoras de sentimentos que acabam por fundamentar as relações sociais reais. (LIMA, 2005, p.102)

Tendo em vista que o aspecto do(a) negro(a) é moldada em diversos ambientes sociais devido a presença dos diversos estereótipos em vários locais, na qual as pessoas acreditam facilmente e propagam tais discursos respectivo a sua falta de contato com a história africana e afro-brasileira. Na literatura brasileira, por exemplo, poucos livros possuem negros(as) em suas histórias e quando aparecem são relatados vinculados a escravidão e histórias tristes. Contar histórias do(a) negro(a) escravizado(a) não fere a memória, mas muitas vezes a adesão da forma como foi abordada e o ponto de vista podem ferir, o(a) aluno(a) negro(a) pode se vê como alguém não representado(a) o que não a ajuda na construção de sua identidade em que muitas vezes a perspectiva destas histórias transmite a ideia de que o(a) negro(a) teve unicamente o papel de escravo(a) na construção da sociedade brasileira e o(a) mostra como inferior (GOMES, 2005).

Outro exemplo são os livros didáticos, muitas vezes acabam por ser um meio de propagação de imposição do padrão ideal eurocêntrico e brancocêntrico, em que pode ocasionar na auto rejeição do indivíduo pertencente a um grupo diferente do padrão e muitas vezes o indivíduo destes grupos tende a buscar se aproximar desse modelo e negar cada vez mais seus valores culturais e suas tradições. Além disso em alguns livros não se encontram a imagem de negros(as) e em outros são representados(as) como subalternos(as), o que pode trazer à tona no aluno um sentimento de negação de sua identidade racial. Constantemente há uma falta de referências positivas, nas quais afetam na valorização da identidade do(a) aluno(a) referencias estas que existem, porém não são levadas para seu contexto habitacional ou educacional, geralmente as referências apresentadas são de tom negativo, que constroem uma imagem de submissão e tristeza (ANDRADE, 2005).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De certo modo há uma convicção de que o único local onde se deve tratar a história e cultura africana e afro-brasileira é na escola e que o único(a) responsável pela eliminação do racismo na sociedade é o(a) professor(a) e de fato o ambiente escolar é o principal local de formação cidadã, porém se sabe que não é o único lugar de reflexão, quando a realidade brasileira mostra que nem todas as crianças e jovens estão na escola, o que evidencia a importância de tratar sobre temática racial em diversos ambientes sociais. Se nota que o país tem uma diversidade cultural enorme e sabe-se que em sua formação pode se cotar com diferentes povos, porém ao chegar em sala de aula pouco se é tratado sobre esta diversidade em que os conteúdos ministrados focam mais em teorias europeias e pouco se é falado sobre o próprio país, além disso há uma repressão em relação a cultura afro-brasileira, em que se é pouco trabalhado sobre as religiões de matriz africana devido ao que as pessoas julgam como correto, em que tais religiões são vistas com maldade (SILVA, 2005).

A cultura e história africana e afro-brasileira, contribuiu significativamente para a sociedade, porém é pouco falado sobre estas contribuições, na qual se dá a entender que só os povos europeus contribuíram para a formação do Brasil e que a “única finalidade” dos africanos foi na parte econômica” em que vários deles foram escravizados e tiveram seus direitos retirados, a sociedade e o Estado têm uma grande dívida histórica com os decedentes de africanos tal como trata as DCNs (2004):

Também farão parte de um processo de reconhecimento, por parte do Estado, da sociedade e da escola, da dívida social que têm em relação ao segmento negro da população, possibilitando uma tomada de posição explícita contra o racismo e a discriminação racial e a construção de ações afirmativas nos diferentes níveis de ensino da educação brasileira. (BRASIL, 2004, p.16-17).

Evidenciando que deve haver a criação de estratégias para o combate ao racismo e a discriminação racial, ainda se deve uma preocupação com a estabilidade das relações etnicorraciais de maneira que a pessoa não negra respeite a pessoa negra, além disso que o Estado garanta os direitos dos(as) negros(as) de maneira que incite o respeito a diferença e mostre a acuidade de se conhecer melhor a cultura afro-brasileira para a criação de relações étnico-raciais positivas e para a construção de identidade racial.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Inaldete Pinheiro de. Construindo a auto-estima da criança negra, p.117-123. In: MUNANGA, Kabengele. (Org.) *Superando o Racismo na escola*. Ministério da Educação, Brasília, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília, 2004.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Lei no 10.639*. Publicada em 09 de janeiro de 2003.
- IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. *Atlas de violência 2019*. Brasília: Ipea, 2019.
- GOMES, Nilma Lino. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre algumas estratégias de atuação, p.143-154. In: MUNANGA, Kabengele. (Org.) *Superando o Racismo na escola*. Ministério da Educação, Brasília, 2005.
- LIMA, Heloisa Pires. Personagens negros: Um breve perfil na literatura infanto-juvenil, Brasília, p.101-116. In: MUNANGA, Kabengele. (Org.) *Superando o Racismo na escola*. Ministério da Educação, Brasília, 2005.
- LOPES, Vera Neusa. Racismo, preconceito e discriminação, p.185-204. In: MUNANGA, Kabengele. (Org.) *Superando o Racismo na escola*. Ministério da Educação, Brasília, 2005.
- SANT’ANA, Antônio Olímpio de. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados, p.39-67. In: MUNANGA, Kabengele. (Org.) *Superando o Racismo na escola*. Ministério da Educação, Brasília, 2005.
- SILVA, Ana Célia da. A Desconstrução da Discriminação no Livro Didático, p.21-38. In: MUNANGA, Kabengele. (Org.) *Superando o Racismo na escola*. Ministério da Educação, Brasília, 2005.
- SILVA, Maria José Lopes da. As artes e a diversidade étnico-cultural na escola básica, p.125-142. In: MUNANGA, Kabengele. (Org.) *Superando o Racismo na escola*. Ministério da Educação, Brasília, 2005.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras, p.155-172. In: MUNANGA, Kabengele. (Org.) *Superando o Racismo na escola*. Ministério da Educação, Brasília, 2005.

THEODORO, Helena. Buscando caminhos nas tradições, p.83-99. In: MUNANGA, Kabengele. (Org.) *Superando o Racismo na escola*. Ministério da Educação, Brasília, 2005.

O AVANÇO DOS DISCURSOS CONSERVADORES E OS DESAFIOS DO ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO BRASIL PÓS-GOLPE 2016

Cicero Anderson de Almeida Bezerra²⁴

Antonia Valdenia de Araújo²⁵

Sônia Maria de Meneses Silva²⁶

RESUMO

O avanço dos discursos conservadores e das idéias fascistas vem ganhando força nos últimos anos em várias partes do mundo, inclusive no Brasil. São muitos os desafios colocados à educação brasileira na atualidade, principalmente no que diz respeito aos ataques que vem sofrendo a disciplina de história, os historiadores, as políticas públicas conquistadas nas últimas duas décadas e a democracia. Os inúmeros esforços e iniciativas conservadoras da extrema-direita em disputar a narrativa oficial, demonstram um interesse de desconstrução da memória e da história oficial do país, colocando em dúvida o papel da história e do historiador. Muitos discursos proferidos por autoridades brasileiras durante as eleições presidenciais de 2018 e logo depois, contrariam os estudos históricos já realizados sobre as questões étnico-raciais no nosso país e precisam ser veementemente combatidos. Tais investidas denunciam a presença de elementos totalitários e racistas, de uma lógica autoritária, que se utiliza das vias democráticas e de espaços como a escola para atingir os seus fins ideológicos. Este trabalho consiste numa tentativa de análise dos avanços e recuos sofridos pela Lei 10.639/03 e os desafios do ensino de história e cultura afro-brasileira desde a sua criação. Observaremos as propostas de alterações da lei propostas pelos sucessores de Dilma Rousseff, após o impeachment em 2016, considerado por muitos historiadores, cientistas políticos e juristas, como um golpe parlamentar. Diante do avanço do conservadorismo no Brasil, o grande desafio apresentado aos historiadores e ao ensino de história tem sido debater com um público cada vez mais simpatizante desses discursos e que parece não ser capaz de identificar as manifestações dessas ideias no cotidiano, ou simplesmente insistem em negá-las, numa tentativa de deslegitimar as lutas e conquistas históricas dos povos negros no Brasil, suas contribuições no processo de formação da sociedade brasileira ou que simpatizam com tais discursos, negando ou defendendo a sua existência.

Palavras-chave: História e cultura Afro-brasileira. Discursos conservadores. Ensino. Desafios

INTRODUÇÃO

24 Professor da educação básica, Mestrando em Ensino Profissional de História, URCA - Universidade Regional do Cariri, candbez@hotmail.com, Várzea alegre, Ceará, Brasil.

25 Professora da rede estadual de ensino do Ceará, Mestranda em Ensino Profissional de História, URCA Universidade Regional do Cariri, aval.araujo@hotmail.com, Crato, Ceará, Brasil.

26 Doutora em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF), mestre em História Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora adjunta da Universidade Regional do Cariri URCA. Atualmente faz parte do corpo docente do Mestrado Profissional em História- ProfHistoria –URCA. sonia.urca@gmail.com, Crato, Ceará, Brasil.

Este trabalho é parte integrante das pesquisas de mestrado dos autores e se apresenta como uma tentativa de analisar a evolução da Lei 10.639/2003 que trata do ensino de História e Cultura Afro-brasileira no currículo escolar, desde a sua criação, percorrendo sua trajetória de existência, seus avanços, recuos e as investidas contra essa legislação e outras políticas públicas afirmativas, que estão relacionadas à educação para as relações étnico-raciais no Brasil, desde o golpe parlamentar que tirou a presidente Dilma Rousseff, em 31 de agosto de 2016.

Justificamos a utilização do termo “golpe” no título, ao invés de impeachment, por compreendermos que, mesmo tendo sido seguido todo o ritual do processo que culminou com a perda do seu mandato, tudo não passou de uma conspiração para retirar do cargo uma presidente democraticamente eleita, contra quem até hoje não foi comprovado crime algum. Inclusive, o ex-presidente Michel Temer, seu vice-presidente na época, utilizou o verbete para descrever aquele evento por duas vezes, em entrevista concedida ao programa Roda Viva, da TV Cultura, em 16 de setembro desse ano, admitindo o que muitos já afirmavam e que se tratava de fato, de um golpe²⁷.

Durante o período turbulento e bastante polarizado que o Brasil vivenciou na política, especialmente no acirramento entre grupos políticos de esquerda e direita, vimos vários discursos racistas e que faziam apologia a todo tipo de ódio que se possa imaginar. No período que antecedeu as eleições de 2018, o presidente eleito e atualmente em exercício, não escondia de ninguém suas falas preconceituosas e seus posicionamentos em relação à política de cotas raciais, a escravidão no Brasil e várias outras falas racistas que ganharam amplidão e corpo por todo país.

Dois dias após assumir a presidência, uma das primeiras medidas do atual presidente, foi extinguir através do Decreto nº 9.465, de 02 de janeiro de 2019, a SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, responsável pela orientação de políticas públicas educacionais que articulavam a diversidade humana e social aos processos educacionais desenvolvidos nos espaços formais dos sistemas públicos de ensino. Desde então, temos assistido a consecutivas tentativas de cortes direcionados à educação, ataques a ciência, a pesquisa e aos professores, especialmente os da disciplina de História, que estão sendo encarados como “doutrinadores”, comunistas, marxistas e inimigos da pátria e do Estado.

Faremos uma breve análise da lei 10.639/2003, suas diversas nuances, pontos fortes e fragilidades, para em seguida apresentarmos alguns discursos proferidos pelo atual chefe de Estado brasileiro em algumas ocasiões, envolvendo racismo e discursos conservadores relacionados a temáticas raciais, de maneira bem explícita, que visam a negação da história oficial do país e a deslegitimação da luta histórica dos povos negros no Brasil.

27 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=W45xyv5qLmE> Acesso em: 15/10/2019

OS 16 ANOS DA LEI 10.639/2003: MARCOS JURÍDICOS, POLÍTICAS AFIRMATIVAS E PERSPECTIVAS PARA O FUTURO

A lei 10.639, publicada em 9 de janeiro de 2003 que alterou a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, lei 9394/96, tornou obrigatório no currículo oficial da educação básica o ensino de História e cultura afro-brasileiras. A referida lei

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. (Lei 10.639, 2003).

Há, portanto, uma tentativa de responder aos anseios da população negra que busca conquistar seu espaço na sociedade brasileira, principalmente ao longo do século XX onde se percebe um processo de intensificação das lutas dos negros por igualdade de direitos e pelo combate ao racismo.

A luta por direito à educação ou à escolarização também está posta nessa pauta, e pode ser percebida a partir da intensificação desses movimentos e do surgimento de outros que se estendem ao longo de todo o século XX e início do século XXI. ‘Dentre as bandeiras de luta, destaca-se o direito à educação. Esta esteve sempre presente na agenda desses movimentos, embora concebida com significados diferentes [...]’. (GONÇALVES & SILVA, 2000, p. 6).

A Constituição de 1988 prevê um ensino plural que zele pelo respeito à diversidade de qualquer natureza. Em seu artigo 206, a Carta estabelece: “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, (Inciso I); “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”, (Inciso II); “pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino”, (Inciso III).

A LDB de 1996²⁸ reforça essa proposta:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância; (LDB, 1996, artigo 3º, incisos I, II, III, IV).

Porém, para os movimentos negros, estas ainda eram iniciativas pouco expressivas, que não garantiam nem o respeito, nem a afirmação de identidades negras, e nem a diminuição do racismo na sociedade. De acordo com Rocha,

28 LDB/1996 (Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

Ações afirmativas precisam ser implementadas pelas universidades, institutos e escolas abrindo-se assim novos territórios para práticas formativas que girem em torno da História e Cultura Africana e Indígena, relações étnico-raciais, diversidade, preservação de nosso patrimônio material e imaterial. (ROCHA, 2012, p. 98-99).

É necessário ressaltar que a partir da década de 1990, com a aprovação da Nova LDB de 1996, também foram instituídas algumas reformas educacionais que contemplam temas relacionados à História e cultura afro-brasileira e africana, e buscam combater o racismo na sociedade brasileira. As medidas são consideradas grandes avanços resultantes do processo de luta dos afro-brasileiros ao longo do século XX e início do XXI. O movimento negro foi responsável por trazer ao debate as questões relacionadas ao racismo de modo que o falso mito da democracia racial acabou por ser derrubado e o próprio governo da época²⁹, na pessoa do presidente Fernando Henrique Cardoso, passou a admitir ser o Brasil um país racista.

E esse racismo é compreendido não como preconceito ou discriminação apenas, mas como algo que está no processo de estruturação da sociedade, deixando às margens milhões de pessoas negras e pardas.

No caso do racismo institucional, o domínio se dá com estabelecimento de parâmetros discriminatórios baseados na raça, que servem para manter a hegemonia do grupo racial no poder. Isso faz com que a cultura, e aparência e as práticas de poder de um determinado grupo tornem-se o horizonte civilizatório do conjunto da sociedade³⁰. (ALMEIDA, 2018, p. 31).

A partir dessas constatações, houve um maior diálogo com o movimento negro ainda no governo de Fernando Henrique. Nos governos seguintes observa-se o estabelecimento de políticas públicas voltadas para as questões raciais. Tais políticas estão contempladas por programas, leis, resoluções que instituem ações afirmativas de igualdade racial.

Ainda na década de 1990, um decreto instituiu o Grupo de Trabalho Interministerial com o objetivo de implantar as ações afirmativas. A criação do GTI foi uma das propostas desenvolvidas na época no sentido de corrigir as distorções raciais existentes no Brasil como resultado das reivindicações do movimento negro. Os avanços são pouco significativos quando se considera toda a problemática que envolve a população afro-brasileira desde o início do século XVI até os dias atuais. O período que compreende as últimas três décadas pode ser analisado como o mais profícuo em termos de conquistas para o movimento negro.

29 1994 a 2001.

30 Grifos do autor.

Em 2004, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais através do Parecer 003/2004, de 10 de março de 2004. Na prática as Diretrizes servem para nortear os pressupostos da Lei 10.639/03, sua aplicabilidade no ensino básico.

Este parecer visa a atender os propósitos expressos na Indicação CNE/CP 6/2002, bem como regulamentar a alteração trazida à Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/200, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. (BRASIL, 2009).

Foi aprovado ainda, no ano de 2009, um documento que regulamenta a implantação das Diretrizes. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

O Plano tem como finalidade intrínseca a institucionalização da implementação da Educação das Relações Étnico-raciais, maximizando a atuação dos diferentes atores por meio da compreensão e do cumprimento das Leis 10639/2003 e 11645/08, da Resolução CNE/CP 01/2004 e do Parecer CNE/CP 03/2004. O Plano não acrescenta nenhuma imposição às orientações contidas na legislação citada, antes busca sistematizar essas orientações, focalizando competências e responsabilidades dos sistemas de ensino, instituições educacionais, níveis e modalidades. (BRASIL, 2009).

Mantém o texto da Lei 10.639/03 em seu Artigo 26-A, parágrafo 2º que orienta quais as principais disciplinas responsáveis por abordar a temática, e inclui Geografia: “Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística, de Literatura e História Brasileiras e de Geografia”. (BRASIL, 2008, p. 480).

Não se pode negar, que houve, durante todo esse período, um processo de ressignificação da história da África e dos afro-brasileiros. Portanto, entendemos que o documento além da fundamentação legal, aponta caminhos para a implantação da Lei 10.639/2003, porém é necessário que o Estado estabeleça ações que tornem esta prática mais eficaz, inclusive a partir da elaboração de estratégias para a efetivação da Lei e para a formação docente continuada.

EXTINÇÃO DA SECADI, DISCURSOS CONSERVADORES NO BRASIL PÓS-GOLPE 2016 E OS DESAFIOS DO ENSINO DE HISTÓRIA NA ATUALIDADE

No que diz respeito às macro políticas afirmativas, em 2004 foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI) com o objetivo de organizar a alfabetização de jovens e adultos. Pelo decreto 7.480, de 16 de maio de 2011, o referido órgão passou a se chamar Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão (SECADI), contemplando também outras áreas de ensino:

Em relação ao programa de educação especial da SECADI, Bezerra e Araujo (2014) argumentam que as mudanças nos programas e secretarias muito pouco acrescentaram para o ensino inclusivo, apenas reafirmando ou reorientando políticas já existentes.

Há, continuamente, um fazer-desmanchar sem fim nos gabinetes ministeriais, que envolvem aspectos gerenciais contraditórios na condução das demandas educacionais postas pelas lutas das pessoas com deficiência, na busca por sua participação em um sistema escolar inclusivo. É preciso ter isso em mente quando se procura entender não apenas o passado, mas também o presente engendrado pelas tramas decorridas. (BEZERRA E ARAUJO, 2014, p. 1047).

A SECADI foi extinta através do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019, revogado pelo decreto nº 9.745, de 8 de abril de 2019. O documento regulamenta a extinção do órgão e a transferência de pessoal para outros cargos e funções. Ainda não se tem estudos mais aprofundados sobre o impacto desta medida para a educação brasileira, mas é possível perceber que há uma intenção de se revogar a legislação que implementou as ações afirmativas no Brasil no decorrer das últimas três décadas.

Tal percepção decorre principalmente a partir dos discursos conservadores que se alastram pelo país desde 2013 e com mais intensidade em 2016 e que tiveram grande repercussão e influência na eleição do atual grupo político. Grupo esse que defende mudanças nos livros didáticos de história, alegando ser necessária outra versão para vários acontecimentos históricos ocorridos no Brasil, inclusive sobre a vinda dos africanos, numa nítida tentativa de inversão daquilo que se consagrou como história oficial no país.

Não queremos com isso dizer que a história não possa ser revisada. Logicamente que sempre poderão surgir fatos novos e evidências históricas capazes de dar um outro rumo a narrativa histórica. O que estamos tentando fazer é defender uma história sistematizada e consolidada em décadas de estudo e pesquisa, com argumentação fundamentada e sólida.

É importante considerar que o Brasil tem uma herança bastante conservadora, envolvida em relações de dominação do branco sobre os negros e indígenas. Para Schwarcs (2019) “O maior legado do sistema escravocrata, aqui vigente por mais de três séculos, não seria uma mestiçagem a unificar a nação, mas antes a consolidação de uma profunda e entranhada desigualdade social.” (p.18)

A sociedade brasileira tem seus alicerces na desigualdade social histórica. A trajetória política brasileira está marcada por consecutivos golpes militares. A escravização imposta aos povos africanos pelos portugueses por mais de três séculos no processo de colonização, o extermínio dos povos nativos com fins semelhantes e mais tarde a instauração de ditaduras militares, por exemplo, denunciam uma lógica autoritária e fascista com o uso frequente da força nas relações cotidianas, adaptada às nossas contingências.

Defendendo ideias que já pareciam superadas, fazendo falas agressivas e com teor conservador, enaltecido como “mito” e com o slogan de campanha: “Brasil acima de tudo e Deus acima de todos” com a ajuda de Fake News, muitos brasileiros e o mundo assistiram com olhos preocupados, o Brasil eleger por meio do voto popular, um homem cujo tom intimidador, deixava claro o seu ódio contra pobres, gays, negros, nordestinos, mulheres, Etc. Acreditava-se que estava sendo despertado em uma parcela significativa da população brasileira, um ódio que parecia adormecido, mas que na verdade estava bem acordado.

Dentre as falas feitas pelo atual presidente durante sua campanha no que tange a disputa de narrativas sobre as questões raciais no país e após assumir o posto de presidente da nação, podemos destacar algumas, a seguir: “Portugueses nem pisaram na África. Foram os próprios negros que entregavam os escravos.”³¹ Política de cotas é equivocada. É coitadismo”³². “Racismo é coisa rara no Brasil”³³. “Quilombola não serve nem pra procriar”³⁴. Dentre outras.

Foram como ideias como essas, que mais pareciam aos olhos de muitos, uma revisão de experiências negativas do passado e que já pareciam superadas, sem perspectiva de ressurgirem, que vimos o Brasil virar assunto mundial de uma forma não muito agradável por insistir em repetir erros do passado. Assistimos então, a tão jovem democracia brasileira recuar. Desde janeiro até meados de outubro de 2019, temos visto diversos ataques a educação, com cortes nos recursos da educação básica, nas bolsas de mestrado e doutorado, na pesquisa, ciência e tecnologia, privatizações e

31 Fala feita no dia 31/07/2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/07/portugueses-nem-pisaram-na-africa-diz-bolsonaro.shtml> Acesso em 15/08/2019

32 Comentário feito em 24/10/2018. <https://g1.globo.com/politica/eleicoes/2018/noticia/2018/10/24/bolsonaro-diz-ser-contra-cotas-e-que-politica-de-combate-ao-preconceito-e-coitadismo.ghtml> Acesso em: 23/05/2019

33 Disponível em: <https://www.opovo.com.br/noticias/politica/2019/05/08/racismo-e-coisa-rara-no-brasil---diz-bolsonaro.html> Acesso: 13/09/2019

34 Disponível em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/especial/noticias/bolsonaro-quilombola-nao-serve-nem-para-procriar/> Acesso em 15/08/2019

escândalos envolvendo o partido do presidente que fez da honestidade e o combate à corrupção sistemática vivida no país, a sua bandeira política.

Defensor da ditadura militar, do autoritarismo e de ideias ultraconservadoras, o atual presidente em seus discursos, defende sempre a liberação de armas de fogo para cidadãos, incita o ódio, o racismo, a homofobia, o sexismo, a misoginia e diversos outros tipos de preconceitos. Suas declarações polêmicas, bem como as postagens que faz em suas próprias redes sociais, tem arregimentado muitos seguidores no Brasil e fora dele. É preocupante ver o avanço desses discursos nos dias atuais.

É desafiador para o professor, que nem sempre tem a compreensão da conjuntura, propor um debate em sala de aula sobre a atual realidade brasileira, numa perspectiva crítica, com os estudantes, quando eles veem no Twitter do homem a quem lhe foi conferido o destino do seu país, divulgar conteúdos históricos, distorcidos e manipulados, disseminados sob a forma de Fake News, com fins ideológicos de alienação da massa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de todas as críticas que possam ser feitas em relação à Lei 10.639/2003, compreendemos a importância desse marco regulatório, no que se refere às políticas educativas afirmativas, alicerçada no combate ao racismo e para a educação das relações étnico-raciais. Mesmo depois de 16 anos, é lamentável constatar que muitos professores ainda desconhecem essa legislação e em muitas escolas ainda não trabalham numa perspectiva de afirmação desses povos, partindo sempre da escravidão e com um olhar eurocêntrico. A disseminação da intolerância, do ódio, do elitismo e da misoginia que observamos nos últimos anos, expressam a vitalidade e o perigo da fascitização da sociedade brasileira que não podem ser menosprezados.

Observamos que os discursos racistas e de apologia ao ódio tem avançado nos últimos anos, bem como a tentativa de deslegitimação das lutas históricas do povo negro Brasil e de negação das contribuições históricas dos africanos para a formação social e histórica do nosso país. A extinção da SECADI, a nosso ver, representa um retrocesso e uma demonstração de desinteresse do poder público em manter uma política pública que se dedique a formação política dos indivíduos e privilegie o respeito e a tolerância à diversidade nacional, como uma estratégia de enfraquecer a legislação e ações desenvolvidas sobre a temática racial.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de; FONSECA, Marcus Vinícius (org.) *A história da educação dos negros no Brasil*. Niterói: Ed. UFF, 2016, 442 p.

BEZERRA, Giovani Ferreira; ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro. Novas (re)configurações no Ministério da Educação: entre o fio de Ariadne e a mortalha de Penélope. *Revista Brasileira de Educação* v. 19 n. 56 jan.- mar. 2014.

CRUZ, Natália dos Reis (org). *A intolerância como princípio*. O integralismo e a questão racial. Niterói, 2004. Tese de doutorado: Universidade Federal Fluminense.

GONÇALVES, Luís Alberto; SILVA, Petronilha Beatriz. Movimento Negro e Educação. *Revista Brasileira de Educação*, ANPED n.º 15. São Paulo: Editora Autores Associados. 2000.

MOEHLECKE, Sabrina. Ações Afirmativas no Brasil: um histórico do seu processo de construção In: BARROS, Surya Aaronovich Pombo de; FONSECA, Marcus Vinícius (org.) *A história da educação dos negros no Brasil*. Niterói: Ed. UFF, 2016, 442 p.

ROCHA, Aristeu Castilhos da. História e Cultura Afro-brasileira: Lei 10.639 / 2003 como um caminho para formação docente. In: CAMARGO, Maria Aparecida Santana et al (Orgs). *Mosaico de Vivências Acadêmicas*. Cruz Alta/Santa Maria: Unicruz / Palotti, 2012. p. 87- 102.

SCHWARCS, Lilia Moritz. *Sobre o autoritarismo brasileiro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LEGISLAÇÃO GOVERNAMENTAL

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases para Educação Brasileira (LDB)*, Ministério da Educação (MEC), Brasília: dezembro, 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 10/10/2019.

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. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnaes/323secretarias112877938/orgaosvinculados82187207/12988parecereseresolucoes>

O ENSINO DA COMUNIDADE QUILOMBOLA NA SERRA DO EVARISTO

Paulo Jorge Morreira Pereira ³⁵

[Evaldo Ribeiro Oliveira](#) ³⁶

RESUMO

O presente artigo faz o relato sobre o ensino da comunidade quilombola na serra do Evaristo no município de Baturité-CE, a ideia surgiu numa aula de campo feita na disciplina “oficina de etnografia na escola Quinze de Novembro”. O trabalho tem como objetivo analisar e entender qual é a intervenção do governo, da prefeitura do município de Baturité para as escolas que se encontram dentro do território quilombola, com foco na escola Quinze de Novembro, sendo uma das escolas que se encontra dentro da comunidade e com maior número dos alunos. Proponho também analisar o currículo e os materiais adotados, a fim de comprovar se esses materiais adotados trabalham e contemplam a realidade da comunidade quilombola na escola. Para tanto, embasarei nos autores que vão trazer a história dos negros no estado de Ceará, a marca e as lutas feitas pela comunidade negra quilombola da serra do Evaristo. Procuo ainda entender como funcionam as escolas quilombolas. Pensar essa educação dentro de perspectiva da lei 10.639/03 e 11.645/08 que visa trabalhar a realidade afro-brasileira e cultura indígena dentro da escola, ver como aconteceu o processo de descolonização na comunidade e quais são os materiais didáticos trabalhados dentro da escola, os livros, contos relacionado à história e a cultura dos negros, ver quem são os professores encarregados pelo ensino na comunidade, de onde vieram, quem é o responsável pelo processo da seleção dos professores e quantos professores negros indígenas se encontram na comunidade que se identifica com a realidade da comunidade ou que afirma como um quilombo, quantos alunos não quilombola tem na escola. Quanto à questão da gestão escolar quem são as pessoas que ocupam esses cargos para ajudar no fortalecimento cultural desse povo, ver como é a relação da comunidade com a escola, qual é o posicionamento da comunidade perante essa situação o que eles têm feito a respeito se no caso a escola não atende as demandas da comunidade.

Palavras-chave: Currículo. Ensino. Quilombola.

INTRODUÇÃO

35 Discente, Bacharel em Humanidade, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira. paulojorgemorreira@gmail.com. Redenção, Ceará, Brasil.

36 Professor, Doutorado em Educação, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, evaldo@unilab.edu.br. Redenção Ceará, Brasil.

A serra do Evaristo é uma comunidade que fica localizada há 12 quilômetros da sede do Município de Baturité no estado do Ceará há cerca de 85 quilômetros de fortaleza, segundo Manuel Johnson, Suiany silva e George Luis a comunidade foi reconhecida como comunidade quilombola em 2011 e no ano 2015 a comunidade recebeu a (INCRA) Instituto nacional de colonização e reforma agraria, em uma assembleia comunitária que definiria se a comunidade queria ou não ter as suas terras demarcadas.

Nessa ótica de ideia a comunidade passa de uma forma a cuidar das agriculturas, religião e ensino só que não no seu todo, há intervenção da prefeitura para a comunidade. O presente artigo tem como objetivo entender essa intervenção da prefeitura para a comunidade na aérea do ensino em especifico para ver como é o ensino na comunidade, e buscar revisar o currículo da escola trabalhada na comunidade, no sentido de analisar se a comunidade conseguiu acrescentar e trabalhar as suas realidades dentro de sala de aulas em consonância com a implementação da Lei 10.639/03 e da 11.645/08, ou se ainda continuam a trabalhar só o que a secretaria da educação planejou sem acrescentar algo que mostra a realidade da comunidade.

Por outro lado, trazer a questão dos professores quem são eles, quantos se identificam como quilombo, e se a prefeitura é que encarregam das distribuições dos docentes nas escolas dentro da comunidade lembrando que nem todas as escolas que se encontra dentro da comunidade que escola quilombola nesse caso os que identificam como escola quilombola, e como eles conseguem trabalhar a questão da realidade quilombola estou a referir os que não declararam como quilombo. E quem são as crianças atendidas nessa escola se é só as que fazem parte da comunidade ou as potras que vem de fora.

O presente artigo se divide em duas partes a primeiras mostra as marcas e as lutas feitas pela comunidade negra quilombola a segunda parte que é o foco da minha discussão fiz uma breve explicação sobre a viagem para a serra do Evaristo e descrevo a fala do professor Evandro e algumas pessoas membro da comunidade da serra do Evaristo a respeito ao ensino e a intervenção da prefeitura para comunidade.

Como a comunidade se encontra no topo da Serra, como seria a questão do transporte, ou deslocamento dos estudantes que estão um pouco afastados da comunidade será que a prefeitura disponibiliza o ônibus para os alunos?

AS MARCAS E AS LUTAS FEITAS PELA COMUNIDADE NEGRA QUILOMBOLA DA SERRA DO EVARISTO

Ao falar da serra de Evaristo não pode se esquecer das lutas, os movimentos, que são as marcas de comunidade e povo quilombola. Segundo Lidianny Vidal Fonteles a historia dos negros

no estado de Ceará é quase invisível na população cearense então nesse caso essas lutas são fundamental e muito importante no que tem haver com a identidade negro no Brasil em específico no estado de Ceará, ou seja, a partir dessas lutas os grupos que se identificaram como negros vão conseguir resgatar uma identidade fundamentada na memória e cultura negra. (LIDIANNY, p. 7)

Com varias lutas ao longo do ano a comunidade quilombola de serra do Evaristo vem enfrentando varias lutas quanto externas como internas. Segundo Manuel Sousa, Suiany Morais e George Luis, a pauta fundamental da serra do Evaristo é sobre a demarcação das suas terras vem sendo conflito interna na comunidade.

Para conseguir alcançar os objetivos, a comunidade precisa traçar algumas metas, no caso de demarcação das terras que ajuda no avanço do processo de institucionalização do quilombo, mais que isso não foi o caso os autores mostraram que comunidade esta dividido em duas categorias em relação à posse da terra na comunidade, há os que têm acesso as pequenas lotes de terras e conseguem construir as suas casas e conseguem alugar para os que não têm, também conseguem plantar ao redor da casa cultivando legumes, e frutas, por outro lado os que não possuem essas terras mais que trabalham em terras coletivas um pouco distante da comunidade, e eles moram de aluguel nessas terras e as casas pertence aos quilombos que são proprietários das pequenas terras.

Essa diferença gera muitas discussões entre os comunitários e a realização das divisões que a (INCRA) Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agraria pretende fazer. Os quilombos que são proprietários das pequenas terras resistem porque não queriam perder as suas terras e quanto os outros que não são proprietário lutam para ter acesso as terras. (J.S.MANUEL, SUIANY, & GORGE, pp. 6-7)

Quanto à metodologia o presente artigo foi elaborado na base da entrevista feita pelos professores e responsáveis do ensino que havia na comunidade de Evaristo, foi uma pesquisa etnográfica, que tem como objetivo produzir conhecimento através da etnografia, ou seja, através dessa pesquisa de campo da disciplina conseguimos elaborar em texto que hoje se transformar num texto que relata especificamente sobre o ensino na serra do Evaristo.

RELATO DA VIAGEM E ENTREVISTA COM A COMUNIDADE

O trabalho de campo a comunidade quilombola da serra do Evaristo ocorrida dia 15 de julho de 2016. A viagem a comunidade foi bastante tranquila, onde de dentro do ônibus era possível deslumbra-se de toda a paisagem que nos cercava por toda a serra. No meio a subida da serra ouve uma pequena parada devido a estrada estar sendo recuperada. Tivemos uma experiência incrível,

um contato humano inexplicável com pessoas de bem, pessoas simpáticas, acolhedoras e receptivas. Que nos passaram de maneira simples, suas vivências, desafios e perspectivas.

Após o deslocamento da cidade por estradas de terra batida e outro trecho de calçamento, chegamos à comunidade rural, à primeira vista pacata em que as pessoas ainda vão para janela quando escutam barulho de carro, as casas todas com alpendre, algumas pequenas outras bem grandes e imponentes, nos dando a perceber que existem lá famílias que possam ter progredido muito com a agricultura, já que essa é a principal fonte de renda das famílias que lá residem.

Ao chegar à comunidade fomos recebidos pela mestra de cultura a senhora dona Socorro uma pessoa muito alegre e receptiva e que também é membro daquela comunidade desde quando nasceu. Trabalha na pastoral e faz parte dos trabalhos desenvolvido na farmácia viva da comunidade, ou seja, remédios caseiros feitos na própria comunidade e que são usados pelos próprios habitantes e ainda vendidos para outras comunidades. A nossa acolhida se deu no ponto de cultura, onde fomos apresentados aos membros da comunidade. Inicialmente as apresentações partiram de um do professor da escola local, professor Evandro o mesmo nos deu boas vindas e em seguida foi a vez de sua esposa depois do presidente da associação Sr. Edmar. Nos como alunos, além de nos apresentarmos, expusemos nosso interesse de estar ali.

Após todas as apresentações a professora Carla Susana falou os motivos que levaram a nossa visita à comunidade. No momento seguinte, um dos professores falou um pouco da comunidade, dizendo que a mesma tinha como forma de subsistência e como fonte de renda o cultivo da banana e secundariamente de milho e feijão, falou também que o espaço denominado como ponto de cultura foi construído pelos próprios moradores daquela comunidade por meio de mutirão. Afirmou que a comunidade é reconhecida como quilombola pela fundação Palmares desde 2011. A associação da comunidade tem 27 anos, e possuem uma ligação com a Kolping. Ela é o maior instrumento de luta coletiva da comunidade segundo o Professor ainda ressaltou que esses instrumentos fez com que a comunidade torna bem organizada politicamente e socialmente. O ex-presidente da associação é um senhor, trabalhador rural, negro com traços indígenas, que nos pareceu ter muita sabedoria e a luta por uma vida melhor entranhada em seu sangue, fala aquilo que vem no coração sem receio e cuidado de qual a melhor palavra a ser utilizada.

Ao questionarmos como é desenvolvida a educação na comunidade, por se tratar de uma comunidade que se denomina quilombola e levando em consideração a lei 10.639\03 que torna obrigatório o ensino da cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas do país, ele nos descreveu que a escola se encontrava ao lado de onde estávamos e se chamava Escola Quinze de Novembro. Afirmou que não sabia os motivos desse nome, mas disse que não teria nada a ver com a identidade da comunidade e que a escola ofertava turma do infantil ao nono ano perfazendo um total de 130

alunos. Salientou que os professores da comunidade são desafiados a desenvolver uma educação que venha de encontro ao fortalecimento da identidade local que é estritamente cultural e étnica.

Também nos falou que um dos problemas enfrentados na educação é a falta de professores da própria comunidade, pois a rotatividade de professores feita pelo município dificulta a inserção do docente nas propostas que são desenvolvidas. Essa dificuldade está no fato de o professor que é de fora da comunidade, possui em abordar as questões étnicas e culturais da comunidade. Outro desafio enfrentado na área educacional diz respeito à gestão escolar, pois os cargos são ocupado por meio de indicação e muitas das vezes os indicados não tem o interesse de desenvolver questões que venha de encontro ao fortalecimento cultural. Mas a comunidade por conta própria passou a desenvolver diversas atividades que ajuda a fortalecer as questões étnicas. Por exemplo, começou-se a se desenvolver uma semana de consciência negra na escola, depois passou a ser um mês inteiro e assim o dia da consciência negra na comunidade passou a ser uma culminância de todas as atividades que foram desenvolvidas durante o mês; mas o que eles querem é que estas sejam desenvolvidas o ano todo e possam ser trabalhadas por todas as disciplinas desenvolvidas na escola. Um outro problema encontrado diz respeito ao material escolar pois mesmo com a aprovação da lei 10.639 os professores tem dificuldade em encontrar material e de pôr os mesmos em suas práticas pedagógicas escolares. A escola resolveu desenvolver uma apostila como material de apoio para os professores, tratando de assuntos da cultura afro-brasileira, através de vários tipos de atividades em uma linguagem simples para trabalhar com as crianças.

Uma outra atividade desenvolvida pela escola com a ajuda da comunidade, foi o registro escrito das lendas que eram repassadas as crianças de forma oral. Atividade coordenada pelo Sr. Alfredo Rafael, que é também o ministro da eucaristia da comunidade e também, o principal líder religioso. Outro aspecto importante na comunidade é a preservação da Dança de São Gonçalo que desde o início de sua constituição fez despertar por sua origem. Foi trazida ou mantida pela família dos Juliões, a religiosidade na Serra do Evaristo é o catolicismo popular as festas e os eventos giram em torno da igreja católica, a Serra do Evaristo ao longo do tempo desenvolveu e construiu sua existência, produzindo e ressignificando suas crenças entre as quais se destaca a dança de São Gonçalo então a religiosidade é expressa na paixão pela dança de São Gonçalo.

Para os jovens da comunidade o sentimento da afirmação da identidade ocorre por meio das manifestações culturais, então essa dança não é exatamente uma festa do calendário religioso.

Um das reivindicações com a questão da educação pela comunidade junto ao governo do estado é a construção de uma escola quilombola, pois a escola que se tem no momento não atende as demandas da comunidade.

Foi levantada a questão por uma estudante da Unilab, do que acontece com os alunos de ensino médio, já que a escola só oferece o ensino fundamental. O professor Evandro respondeu que a prefeitura garante o transporte para os alunos que vão cursar o ensino médio na cidade.

Estes elementos são objetos de reflexão comuns nas reuniões em grupos de jovens, comunidade e na escola. Assim nos afirma (FONTENELES, p9) que:

A invenção da identificação do grupo como quilombola faz parte também de um processo de autoconhecimento através do resgate valorativo de sua cultura e história. A tradição cultural é construída apoiando-se na legitimidade do processo de transmissão do fazer concomitantemente, busca de formas de renovação ao invocar as novas gerações com seus sonhos e desejos de futuro que implica inovações nas relações sociais que não por isso vão deixar de ser parte de uma tradição local.

No fim da nossa conversa, abrimos espaço para que as pessoas da comunidade também nos fizessem perguntas. Foi um momento em que eles puderam expressar as suas dúvidas principalmente direcionadas aos alunos estrangeiros, sobre como se dá a adaptação deles no Brasil e quais suas dificuldades.

Encerramos a nossa conversa e seguimos para conhecer o prédio da escola. A estrutura da escola aparentava precisar de algumas reformas e o espaço parecia ser pequeno para acolher todos os alunos, porém observando os detalhes e a delicadeza presentes nos trabalhos feitos pelos alunos expostos nas paredes da escola, vimos que a mesma era bem organizada e zelada. Ou seja, o núcleo interno, superava as dificuldades externas e estruturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os textos e as entrevistas feitas na comunidade percebe-se que ao longo do tempo a comunidade quilombola de Serra do Evaristo estão dando cada vez mais um passo a frente na busca de alternativa políticas e espaços democráticos que possibilitem a comunidade do seu modo de Vida.

Diante de tudo que foi possível observar naquela tarde que passamos dentro da comunidade dos quilombos, chegamos à conclusão de que os membros daquela comunidade estão amadurecendo a reflexão sobre sua própria identidade étnica numa perspectiva de se consolidar enquanto comunidade quilombola. E a escola como principal ambiente de ensino e troca de experiências é de total importância nesse processo, como foi salientado pelo professor, quanto a sua preocupação em repassar às crianças a importância desse processo de afirmação da identidade

quanto comunidade quilombola. Este processo não é simples, implica enfrentar traumas, preconceitos muitas das vezes não assumidos, resignantes de fatos e valores.

REFERÊNCIAS

CHERMONT, Luciana D'Almeida. *Identidade e dinâmicas territoriais: uma etnografia na comunidade quilombola serra do evaristo*. Águas de Lindóia-São Paulo, 2013.

FONTELES, Lidianny Vidal. *Remanescentes de quilombos da Terra da Luz: O papel dos agentes e agencias intermediadoras na resignificação identitaria*. 2001.

<http://arturricardo-historiador.blogspot.com.br/2015/04/historia-da-serra-do-evaristo.html>

<https://www.youtube.com/watch?v=OB3HnpsxPqM>.

SOUSA, Manoel Johnson Sales.; MORAES, Suiany Silva.; LUIS, George. *Evaristo: identidade, demarcação e lutas (estudo etnografico da quilombla de Serra do Evaristo em Baturité-CE)*. 2015.

O RELATO DE EXPERIÊNCIA

Maria das Dores da Silva³⁷
Cícera Quirino de Oliveira³⁸
Isabel Cristina Matos Sobreira³⁹

RESUMO

O relato de experiência tem por objetivo apresentar um projeto educacional realizado com turmas de educação infantil em uma instituição de educação infantil situada na cidade de Juazeiro do Norte – Ceará. As atividades realizadas pelo projeto objetivaram estimular a imaginação das crianças desenvolvendo a linguagem oral e transmitindo assim, conhecimentos, contribuindo com o respeito, a aceitação e a valorização da autoestima. A metodologia utilizada para desenvolver o trabalho foi o método pesquisa-ação desenvolvida no 1º semestre do ano de 2018 com os alunos de uma creche da rede pública municipal. Na ocasião, as crianças das turmas, III, IV e V do turno da tarde, foram organizadas em um espaço amplo para uma roda de conversa sobre a temática da história escolhida: O Mundo do Black Power de Tayó, fazendo uma relação com as características físicas. A contação de história aconteceu de forma dinâmica e lúdica chamando a atenção das crianças que não se dispersaram. Logo após esse momento da história todos foram presenteados com o momento de beleza, escolhendo adereços para enfeitar os cabelos. No trabalho apresentado concluímos que a contação da história fez com que cada um valorizasse o seu tipo de cabelo e respeitasse o cabelo e formas de pentear. Foi um momento de valorização e afirmação da autoestima de cada criança presente, as mesmas demonstraram interesse em todo desenvolvimento da ação. Voluntariamente participando da contação e dos momentos de valorização de seus cabelos, sendo tocando e massageando ou utilizando os adereços oferecidos pelo grupo. Ao fim, era notadamente visível a felicidade nos rostinhos das mesmas. Pois visualizavam no espelho o resultado produzido em seus cabelos e sorrindo agradeciam às contadoras.

Palavras-chave: Contação de história. Literatura infantil. Valorização. Educação infantil.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata de um relatório sobre relato de experiência sobre contação de história, realizado na Escola de Educação Infantil, Joaryvar Macêdo, situada na Travessa Manoel Vitorino, 12 B, Bairro Salesiano. No que diz respeito a estrutura física, é composta por 08 salas de aula, funcionando em dois turnos manhã e tarde, com a seguinte distribuição: Infantil II A – 19 alunos; Infantil II B – 19 alunos; Infantil III A – 13 alunos; Infantil III B – 18 alunos; Infantil IV A – 18 alunos; Infantil IV B – 14 alunos; Infantil V A – 18 alunos e no Infantil V B – 19 alunos.

37 Graduanda, Universidade Regional do Cariri – URCA, dorinha73@gmail.com.br, Juazeiro do Norte – Ce, Brasil.

38 Graduanda, Universidade Regional do Cariri – URCA, ciceraquirino@bol.com.br, Caririáçu – Ce, Brasil.

39 Graduanda, Universidade Regional do Cariri – URCA, belcrisma@hotmail.com.br, Juazeiro do Norte – Ce, Brasil.

O quadro docente é composto por treze professoras, o grupo gestor é formado por uma Diretora Administrativa e uma Secretária. A referida escola pertence a rede pública de ensino e atende em sua maioria alunos pertencentes da classe trabalhadora.

Usamos a abordagem qualitativa para apresentar às crianças a temática afro- descendente questão de grande relevância e ainda ausente nas escolas de Educação Infantil.

Segundo Gerhardt e Silveira (2009, p.32), “a pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”. Através da abordagem desenvolvida na experiência, foi possível trabalhar a temática afro por meio da Literatura Infantil, proporcionando uma dinâmica afirmativa para a valorização e aceitação das características pessoais das referidas crianças. Conforme (BRASIL, 2006), a Lei 10.639/03 que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos estabelecimentos de ensino do país.

A metodologia utilizada para desenvolver o trabalho na citada escola foi o método pesquisa-ação, na qual “geralmente supõe uma forma de ação planejada, de caráter social, educacional, técnico ou outro” (Thiollent, 1985 apud Gil, 2002, p. 56). Pois toda a ação foi planejada em todo o seu processo para que seus objetivos fossem de fato alcançados como resultado obtido.

Portanto a ação desenvolvida na escola foi antecipadamente planejada e executada com grande êxito, tendo efetiva participação das crianças.

Podemos também, considerar como um estudo bibliográfico, pois esse tipo de pesquisa é desenvolvido tendo como escolha, um livro ou publicações acadêmicas. Pois, para esse trabalho foi utilizado como base o livro: “O mundo no Black Power de Tayó”. Para Gil (2002, p.44) “[...] Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definidas como pesquisas bibliográficas”. Evidentemente que a utilização do livro citado para o trabalho foi a ferramenta fundamental para desenvolver a atividade, contribuindo para o desenvolvimento da linguagem e proporcionando momentos de interação, respeito, aceitação das características pessoais e as diferenças entre as pessoas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A prática de contar histórias na Educação Infantil é, com certeza, uma das primeiras maneiras de transmitir conhecimentos, desenvolver a linguagem oral e estimular a imaginação dos alunos ainda pequenos. Por essa razão, o professor que atua nessa modalidade de ensino, tem uma ótima forma de oportunizar às crianças ao maravilhoso mundo de fantasias.

É através da Literatura Infantil, que as crianças conhecem os mais variados temas, vivenciam alegrias e frustrações, reconhecem-se como protagonistas nas próprias narrações. Para Coelho (2001, p. 8), “[...] ouvir histórias e cantar são coisas de que as crianças gostam muito”. São vários os fatores que proporcionam esse contato com a Literatura Infantil, o espaço escolar associado ao profissional que atua com as mesmas são fundamentais para esse acesso.

O professor que tem conhecimento adequado para trabalhar variados temas, encontra na literatura infantil um meio metodológico enriquecedor para desenvolver dos mais simples aos mais complexos assuntos, como também oportunizar as crianças o prazer de escolher seus próprios enredos.

Dessa forma, inserir histórias com o tema afro, contribuem com o respeito e a valorização da autoestima das crianças negras. Nessa mesma linha de pensamento, Silva e Paludo (2011), afirmam que:

Para se obter resultados positivos em relação às questões étnico-raciais, os trabalhos precisam ser iniciados na educação infantil, a fim de se evitar a formação de cidadãos preconceituosos, já que se parte da premissa de que o sujeito não nasce racista, mas se, torna. Por isso, a importância em ensinar a criança a ser antirracista é fundamental para se ter uma sociedade mais respeitosa e comprometida com a diversidade (SILVA; PALUDO, 2011, p. 5).

Inserir esse tema nos primeiros anos de vida da criança, com certeza contribuirá para sua formação. A partir dos contos, a criança percebe valores, respeito, diferenças, limites etc. Compactuando com essa ideia, Coelho (2001), destaca a influência que as histórias exercem nas crianças.

Em um contexto social favorável a valorização da criança negra, percebe-se que:

A socialização torna possível à criança a compreensão do mundo por meio das experiências vividas ocorrendo paulatinamente a necessária interiorização das regras afirmadas pela sociedade. Nesse início de vida a família e a escola serão os mediadores primordiais, apresentando/significando o mundo social (Cavalleiro, 2003, p. 16).

Ao proporcionar momentos de ouvir histórias, a criança pode fazer associações das suas próprias vivências. Esse processo de identificação com as situações encontradas nas histórias faz com que a mesma desenvolva meios de lidar com seus sentimentos, suas dificuldades e emoções. Tornando-a capaz de enfrentar possíveis atitudes preconceituosas em relação a negritude, como por exemplo.

Por fim, a Literatura Infantil é sem dúvidas a melhor forma de desenvolver a linguagem oral das crianças e contribui para problematizar a questão racial no âmbito infantil, mas precisamente nos espaços escolares.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Ao chegarmos à escola Joaryvar Macêdo, escolhemos uma sala grande e espalhamos as imagens da história, forramos o chão com uma saia enorme estampada e enfeitada com flores e borboletas, fazendo alusão a história trabalhada. Convidamos a aluna Alice cujo cabelo tinha as características de Tayó, personagem central da história contada. Ela sentou-se junto com a professora Isabel no centro da saia com as crianças ao seu redor.

Nós professoras iniciamos um diálogo sobre quem gosta do seu cabelo, quais as características do seu cabelo (cor, tamanho, textura e forma) iniciando como exemplo os nossos cabelos, abrindo espaço para que cada criança observasse no espelho disponibilizado pela equipe para que observassem e se expressassem espontaneamente.

O diálogo proporcionou aos presentes uma interação que facilitou a compreensão da mensagem passada. Nesse momento era percebido a partir da fala de cada criança que indagava sobre suas características pessoais, como afirma Cavalleiro (2003), essas práticas favorece uma compreensão de mundo às crianças.

Após o término da predição com todos sentados ao redor da saia, a professora iniciou a contação de história e ao passo que ia lendo com o livro em mãos, outras professoras acomodavam sobre o cabelo de Alice os adereços sugeridos na narração.

A aluna escolhida demonstrava muita satisfação, a história foi bem aceita pelas crianças que ouviram com atenção a narrativa.

[...] ao ouvirem histórias, as crianças são mobilizadas em vários aspectos, envolvendo seu corpo, suas ideias, sua linguagem, seus sentimentos, seus sentidos, sua memória, sua imaginação. Além disso, a imagem que associa a experiência de quem ouve histórias a um estado de contemplação, de fruição, de 'viagem', de evasão da realidade, revela apenas parcialmente o que é o contato com histórias e seus impactos na infância. Se pensarmos particularmente sobre a roda de histórias, mais do que uma experiência eminentemente subjetiva entre um leitor e um texto, essa é uma atividade que envolve pelo menos um adulto que lê ou conta histórias e um grupo de crianças que são convidadas a se inserirem num movimento coletivo ao se colocarem na posição de ouvintes e interlocutores. (BRANDÃO e ROSA, 2011, p.39)

Nesse sentido as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2006, p. 22), afirmam: "Cabe, portanto, ligar essas experiências ao cotidiano escolar [...]".

No término, as crianças foram presenteadas com o salão de beleza, escolhendo o adereço para enfeitar os cabelos e os meninos na maior empolgação, saíram com os cabelos bem arrumados, do jeito que escolheram, pois foi colocado gel em todos.

Percebemos que a história fez com que cada um valorizasse o seu tipo de cabelo, pois todos estavam sorridentes e animados, demonstrando grande aceitação ao que foi proposto. Brandão e Rosa (2011) acrescentam que:

[...] alguns estudos também mostram que crianças que participam regularmente da roda de história desde a Educação Infantil desenvolvem conhecimentos distintos daquelas que não tiveram essa experiência. Além disso, observa-se que elas apresentam comportamento imitativo do adulto, repetindo gestos, propondo brincadeiras com livros, ensaiando ser contadoras e leitoras de histórias. (BRANDÃO e ROSA, 2011, p. 36).

É notório que a roda de leitura faz parte da rotina dessas crianças, pois o comportamento e atenção de todas foram percebidas como ouvintes que desenvolvem essa prática diariamente.

A história contada foi “O mundo no Black Power de Tayó”.

Tayó é uma linda menina negra de seis anos que ama o seu cabelo crespo “Black Power”, todos os dias ela pede para que sua mãe faça um penteado diferente e a mãe, sempre realiza o desejo da filha. Um dia ela prefere o seu cabelo cheio de florzinhas, nos outros, várias borboletinhas, tranças feitas com fios de lã. Não admite que ninguém fale mal do seu cabelo, pois só ela pode carregar o mundo na cabeça com muita criatividade e autoestima, pois se espelha na mãe que é tão linda quanto ela.

Tayó sabe das suas origens, conhece a história sofrida do seu povo e transforma esse conhecimento em superação e se apodera da sua cor, dos seus traços para viver de bem com a vida.

Percebemos a satisfação da criança que participou da contação como personagem principal, a disponibilidade para compor a história narrada e reagir positivamente quando soltamos os seus cabelos, quebrando assim a barreira do preconceito e raça. Paralelo a isso, observamos também a boa aceitação de todos os colegas ao se deparar com Alice (aluna escolhida) de cabelos soltos e com um lindo laço vermelho que colocamos de enfeite. O que fez com que a mesma se olhasse no espelho a todo momento.

No decorrer da narrativa notamos a grande atenção e o encantamento das crianças no desenvolvimento da contação, tornando ainda mais prazerosa até para a equipe de trabalho. Percebemos a importância de trabalhar a temática racial transmitida através da história contada. A valorização das características de Tayó, a personagem central da história narrada contribui para que

as crianças presentes e principalmente negras percebessem protagonistas nas leituras que são oferecidas nos espaços escolares (BRASIL, 2006).

A história "O mundo no Black Power de Tayó" apresenta-se como ferramenta importantíssima para referenciar as crianças com cabelos crespos. Algo ainda raro na literatura infantil. A beleza da menina e principalmente sua autoestima e aceitação de seu black power com as várias formas de penteá-lo, transmite ao público ouvinte ações afirmativas e aos professores, práticas pedagógicas voltadas para a valorização das crianças negras, como destaca Bento (2012). Essas experiências vividas pelas crianças em seu espaço escolar concretizam-se ações intencionais para uma educação antirracista.

De acordo com Bento (2011), é dever da instituição de Educação Infantil promover momentos de interação entre as crianças, com ações voltadas para que se sintam protagonistas das mesmas. Cabe ao professor um planejamento centrado na criança.

A realização da contação da história foi planejada nesse contexto, visando momentos de interações entre as crianças da referida instituição e promovendo práticas pedagógicas fundamentadas para a valorização da autoestima da criança negra e o combate ao racismo no ambiente escolar. Conforme Bento (2011), para que ações dessa natureza aconteçam na Educação Infantil, se faz necessária uma formação dos profissionais que atuam na mesma.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010, p.26), garantem à criança experiências que: "possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade". A Resolução nº 05, de 17 de Dezembro de 2009 (2010, p.21) garante também: "O reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação". Com base nessas orientações percebemos a relevância da abordagem temática realizada na escola de educação infantil.

Discussões sobre a temática da ação realizada com as crianças estão cada vez mais frequentes. De acordo com Gomes (2017), o corpo negro está presente em várias produções científicas, principalmente centrado no cabelo afro e valorização da sua beleza para crianças e jovens negras.

Portanto, percebemos a grande importância desses estudos como formas de reflexões sobre práticas de combate ao racismo e ações afirmativas para a valorização e implementação da questão racial no âmbito escolar, principalmente na Educação Infantil onde a criança tem acesso nos seus primeiros anos de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ação desenvolvida na Escola de Educação Infantil Joaryvar Macêdo, contribuiu para o desenvolvimento da oralidade das crianças, valorização e respeito das diferenças, fortalecimento da identidade, afirmação da negritude e autoestima das mesmas.

Refletimos que a partir da contação de história proporcionamos uma educação visando a promoção para a igualdade racial entre as crianças da referida instituição de ensino. Dessa forma, uma ampliação dessa ação, em outras escolas tornarão as práticas pedagógicas de fato problematizadas com a questão racial nas escolas e nas relações entre crianças e adolescentes, formando adultos antirracistas.

O resultado da ação foi consolidado a partir da formação das alunas do curso de Pedagogia, que visavam práticas pedagógicas no combate ao racismo.

Por fim, definimos com êxito os momentos significativos e relevantes em todo o percurso ao desenvolver a contação da história "O Mundo no Black Power de Tayó".

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. ROSA, Ester Calland de Sousa. Entrando na roda: as histórias na Educação Infantil. In: *Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas*. 2 eds.- Belo horizonte: Autentica Editora, 2011.

BENTO, Maria Aparecida Silva. *Práticas pedagógicas para igualdade racial na educação infantil*. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade - CEERT, 2011.

_____. *Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial*. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades. CEERT: Instituto Avisa lá - Formação Continuada de Educadores, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil* / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: SECADI, 2006.

CAVALLEIRO, E. *Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: Racismo, Preconceito e Discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2003.

COELHO, Betty. *Contar histórias: uma arte sem idade*. 10 ed. São Paulo: Ática, 1999.

GERHARDT, Tatiana Engel Gerhardt e SILVEIRA, Denise Tolfo. [Et al.] (Orgs.). *Métodos de pesquisa*; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Nilma Lino. *O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

SILVA, Flávia Carolina da; PALUDO, Karina Inês. Racismo implícito: um olhar para a educação infantil. In.: *Revista África e Africanidades*. Ano IV- n. 14/15 Ago-Nov. 2011.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia a pesquisa-ação*. 2 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

OS CONTOS INFANTIS E SUA INFLUÊNCIA PARA A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DA CRIANÇA

Thaís Gonçalves Silva ⁴⁰

Silvaneide Soares dos Santos ⁴¹

Maria Jéssika Lima de Freitas Gomes ⁴²

RESUMO

Este trabalho objetiva identificar a relevância de se trabalhar a construção identitária das crianças fazendo uso de contos infantis que tratam da representatividade do negro, pois se percebe que na maioria das vezes a imagem do negro se apresenta de forma estereotipada, perpetuando preconceitos e estereótipos. Partindo de um diálogo informativo sobre a influência e como é essencial a representatividade e importância do negro na história da humanidade. Diante disso, cada grupo tem seus costumes, crenças, histórias próprias e cabe a escola trabalhar essa diversidade e povos que foram figuras importantes para a construção do Brasil. Nesse sentido, a lei 10.639/03 foi uma grande conquista do movimento negro, tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo escolar. A análise toma por base os autores como Bettelheim (1989), Gusmão (1997), Leite (1993), Peres (2012) e Siebra (2005); que em suas pesquisas dão evidência do impacto sociocultural da cultura de massa, como a mídia, o consumo em que as pessoas de origem étnica branca assumem influência no mercado, sendo que as outras representações as vezes são ocultadas e invisíveis. Com base em uma pesquisa de estudo de caso, de cunho qualitativo buscou-se a princípio realizar um questionário com uma professora sobre seu posicionamento a respeito de questões étnico-racial e se são trabalhadas com os alunos, posteriormente realizou-se uma roda de conversa com os alunos e contação da história “O cabelo de Lelé” de Valéria Belém. Os resultados indicam que trabalhar a literatura em sala de aula é possibilitar aos alunos momentos de reflexão e ao profissional educador oportunizar a contextualização da realidade da turma, dentre eles valores étnico-raciais; ou seja, é por meio da literatura que ambos professores e alunos podem vivenciar uma prática reflexiva e crítica, reconhecendo as contribuições únicas e significativas que esses povos trouxeram e implementando nas aulas a lei 10639/03 e não somente em um único dia, isto é, devem trabalhar e incluir durante todo o ano letivo.

Palavras-chave: Contos infantis. Criança. Escola. Representatividade. Lei 10.639/03.

40 Graduada do Curso de licenciatura em Pedagogia, Universidade Regional do Cariri, Crato, Ceará, Brasil.

41 Graduada do Curso de licenciatura em Pedagogia, Universidade Regional do Cariri, Crato, Ceará, Brasil.

42 Graduada do Curso de licenciatura em Pedagogia, Universidade Regional do Cariri, Crato, Ceará, Brasil.

INTRODUÇÃO

Os contos infantis são ferramentas, meios que são trabalhados com bastante frequência nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental colaborando para o processo de ensino e aprendizagem, porém na maioria das vezes nota-se que as histórias repassadas para essas crianças contêm a representação do negro de forma estereotipada, que denota uma sociedade racista, violenta e desigual.

Dessa forma, é necessário e essencial abordar a lei nº 10639/03 que torna obrigatório o Ensino da Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas, em que buscamos saber se na escola pesquisada a professora atende aos preceitos dessa lei no espaço escolar, se utilizando de algum meio didático para representar a cultura afro-brasileira e sua importância para a constituição do nosso país.

Esta investigação foi motivada pela disciplina de Fundamentos Antropológicos da Educação que tem como intuito criar possibilidades de compreender e ter um olhar atento para questões sobre as diferenças socioculturais que ocorre na sociedade em geral e se refletem na escola. Assim, no transcorrer do IV semestre 2018.2 do curso de pedagogia na Universidade Regional do Cariri (URCA), realizamos um trabalho de cunho qualitativo, uma reflexão crítica acerca dos contos infantis e sua influência para a construção identitária da criança.

Como objetivo geral busca-se identificar a relevância de se trabalhar a construção identitária das crianças fazendo uso de contos infantis que tratam da representatividade do negro. Os objetivos específicos são a) analisar se os alunos identificam-se com os contos infantis, b) observar o posicionamento da professora em relação o assunto e c) refletir se tais metodologias utilizadas pela professora contribuem para a formação crítica das crianças negros e não negros.

Assim mediante a necessidade de melhor compreendermos a importância de se estimular a aceitação da representatividade do negro, fizemos pesquisas na turma do 4º ano em uma escola no município de Crato- CE, que atende a uma demanda de 510 alunos oriundos do centro e de localidades pobres da cidade.

A dúvida que motiva esta pesquisa é analisar de que forma a lei 10.639/03 é trabalhada por professores e se a escola oferta possibilidades para eles apropriarem-se de recursos e situações favoráveis a esta abordagem.

REFERENCIAL TEÓRICO

Nesse contexto de difíceis formas de inclusão direcionado aos negros afrodescendentes do Brasil, em que muitas vezes os seus direitos não eram assistidos, lutas diretas e indiretas fazem surgir direitos legais inclusivos como afirma as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), destacando que:

O governo federal sancionou, em março de 2003, a lei nº 10.639/2003-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. (p. 8).

Partindo desse princípio, a educação dá um salto no então cenário excludente em que se encontrava cultural e socialmente e novas formas de pensar as relações étnico-raciais são *implementadas* nos currículos escolares e conseqüentemente nas formas dos educandos pensarem e construir a sua identidade. Porém, as diretrizes supracitadas não podem conduzir essa mudança por si mesma, é necessário um apoio por parte dos educadores e alunados e da escola como um todo, pois como advoga as diretrizes:

Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura dos seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra. (p.12).

Mediante a isso de acordo com as diretrizes é notório a responsabilidade conjunta que envolve profissionais da educação e envolvidos nessa tarefa de dar visibilidade as questões étnico-raciais e que esse dever perpassa uma lei e envolve toda a sociedade a fim de desenvolver uma educação mais inclusiva e igualitária. Dessa forma, devem-se trabalhar esses aspectos dia-a-dia, incluindo nos conteúdos de forma interdisciplinar e não somente no dia da consciência negra.

A análise toma por base os autores, que em suas pesquisas dão evidências do impacto sociocultural da cultura de massa – mídia, consumo – entre os jovens, cujo protagonismo de pessoas

de origem étnica branca influencia consumidores, sendo que as representações de outras etnias quase ou nunca são visíveis.

Diante disso, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no censo de 2010 afirma que “Cerca de 43% da população brasileira se autodeclarou parda, que é denominação própria da miscigenação da etnia negra com outra etnia, evidenciando o grande contingente de população de origem negra no Brasil.” Apesar desta expressiva maioria afrodescendente, fez-se necessário a criação de uma lei para que fosse difundido nas escolas a importância da cultura negra para nosso país.

Assim, ao mencionar os desenhos infantis repassados em várias emissoras de televisão que tem o intuito de entreter, atrair e distrair crianças contém em sua maioria um teor ideológico que pode ser excludente ou inclusivo.

Ao analisar criticamente e listar alguns desenhos podemos perceber como a imagem do negro se apresenta de forma estereotipada na qual o branco é sempre príncipe, super- herói em desenhos, perpetuando e internalizando na sociedade que o que é belo, bonito, bom é sempre a raça branca, violentando psicologicamente pessoas que ao ter o contato com essas mídias compreende erroneamente que o bom é ser de uma raça que exclui e impõem, mostrando que é superior às demais.

Nesse sentido, as pessoas nesse processo de construção da identidade na sua maioria não se reconhecem, não assume sua origem e sua identidade como uma pessoa negra, pelo simples fato de predominar nas mídias os valores da classe dominante, expondo que o negro foi escravizado e que não trouxe nenhuma influência cultural para o nosso país. Assim, as pessoas internalizam esses estereótipos não sabendo que o negro teve e tem um legado forte na nossa cultura, costumes, danças, esportes que foram trazidos pelos negros da África, mas que não é mostrado pelas mídias influenciadoras de opiniões. (SIEBRA, 2005).

Nessa perspectiva, percebe-se ainda a carência de personagens negros com uma elevada ascendência social, associando assim a cor da pele negra um progresso socioeconômico inferior aos de pele branca. Também pode ser visto em muitos desenhos infantis, como a Diana da caverna do dragão; Kwame, um representante do continente africano no desenho do capitão planeta; em que profissões na qual há uma exigência de grande esforço psíquico serem dedicadas aos brancos, restando para os negros ocupar cargos que predomina esforço braçal ou atividades de baixa remuneração. Contribuindo assim, negativamente para a permanência de estereótipos e preconceitos em nossa sociedade.

Em desenhos infantis nota-se que na maioria deles há uma ascendência da figura branca, enquanto para os negros resta ocupar a posição de coadjuvantes, como a exemplo podemos citar o

caso da liga da justiça, programa infantil em que a grande parte dos super-heróis são brancos, tais como Super homem, mulher maravilha, Batman, flex em que apenas o lanterna verde aparece como sendo representante da comunidade negra. São desenhos de países predominantemente brancos, europeus, que foram transmigrados para nossa cultura que é miscigenada; assim influenciando as crianças em sua percepção valorativa ou na própria condição genética e cultural.

Outro exemplo é o caso do sítio do Picapau amarelo que é uma adaptação de obras do autor Monteiro Lobato na qual se percebe que a empregada e doméstica tia Anastácia é uma negra que ocupa um cargo inferior aos demais e como isso implica na visão e incorporação de estereótipos do negro como sendo inferior. Pois ela é quem cria receitas de comidas, porém quem leva o nome desse livro de receitas é a dona Benta. Assim sendo evidencia-se que embora o retrato da conjuntura sociocultural brasileira (patriarcal, aristocracia rural, etc) na década de sua criação, anos 1979, essas histórias infantis permanecem fortemente no imaginário geral, com atualizadas versões televisiva para as crianças de hoje em dia; e que essas programações podem influenciar e incutir nelas vários preconceitos como de classe social, raça, entre outros.

Diante disso, Siebra (2005, p. 40) afirma que “A comunicação desempenha um papel central no movimento de globalização, dela fazendo parte a disseminação de informações em redes, de forma cada vez mais rápida e eficiente.”

Logo, as programações infantis disseminam aquilo que lhe convém perpetuando ideologias da classe dominante, repassando informações rápidas e sucintas em que são muitas vezes errôneas, ou seja, limitando informações sobre algo.

METODOLOGIA

De acordo com Peres, Marinheiro e Moura (2012), a literatura infantil está voltada para a construção de histórias narradas com um vocabulário simples, que, atingindo sem barreiras a psique infantil, contribui para o desenvolvimento de seu imaginário, de sua formação intelectual e identitária. Neste sentido, busca-se no campo de pesquisa desvendar aspectos identitários que são motivados nas crianças, a partir da literatura infantil. A metodologia qualitativa deste projeto será desenvolvida por meio de uma pesquisa-ação, ferramenta essa que faz uso da sociologia compreensiva, que tem raízes no historicismo alemão, distinguindo “natureza” de “cultura”, considerando os fenômenos naturais um procedimento metodológico importante de ser investigado. (GOLDENBERG,1997). O que nos retrata a importância de se realizar uma pesquisa-ação, haja vista que se propôs pesquisar a realidade da sociedade em estudo, posicionando-se ao passo que se reflete sobre o aspecto em estudo. Nesta, estabeleceu-se três etapas.

Na primeira, realizaram-se diálogos com a professora verificando a literatura infantil por ela utilizada e tomando notas de campo com relação aos alunos do 4º ano de uma escola municipal, situada no centro da cidade do Crato-CE.

Dentro do referencial teórico escolhido, buscou-se neste diálogo perceber quais efeitos a referida literatura poderia estar promovendo na construção identitária das crianças, tomando também por referência pelo menos dois aspectos: a lei 10.639 que determina o ensino da cultura africana e afro-brasileira nas escolas; e o aporte de Gusmão (1997), que alerta para a necessidade constante de se promover uma educação sempre sensível à diversidade, posto que a exclusão desse debate nos leva a uma sociedade violenta e incapaz de ter tolerância para os aspectos multiculturais e complexos de nossa sociedade contemporânea.

Assim, buscam-se da professora, por meio de entrevista em profundidade, conhecer o grau de compreensão que ela tem dessas duas prerrogativas, as estratégias que atualmente utiliza e quais aspectos conseguem observar entre seus alunos, que possam evidenciar os aspectos teóricos trabalhados nessa pesquisa.

Numa segunda etapa, em nova visita ao campo, tivemos o foco no diálogo com os alunos do 4º ano. Realizou-se uma roda de conversa com a turma para esclarecer alguns aspectos como: a) Lembram de alguma história contada pela professora que represente o negro em papéis protagonistas? b) Gostaram? c) Lembram do nome da história?

Em outra etapa desse encontro foi raizada a narrativa, encenação e contação da história “o cabelo de Lelê” (Valéria Belém) que retrata a representatividade do negro. Após realizarmos a contação de história deu-se continuidade a roda de conversa com perguntas como: A história fala de quem? O que mais gostaram? Por quê? Por meio dessas indagações pretendemos verificar como as crianças se identificam inseridas no processo da construção identitária e identificar efeitos dessa interação e aspectos úteis para os objetivos traçados para a pesquisa.



Fonte: Arquivo pessoal

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Vislumbrar alternativas a esse cenário nos volta para as histórias infantis, como ferramenta motivadora de mudanças na forma de pensar das crianças. De acordo com Bettelheim (1989), para que uma estória realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções, estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam.

Dito isto, para analisar a influência dos contos e se podem contribuir para o reforço de estereótipos, foi aplicada entrevista com uma docente, na qual se buscou compreender seus conhecimentos sobre a lei 10.639/03. Para preservar o anonimato da professora e das crianças serão utilizados os pseudônimos Carolina, Fernando, Maria e Pedro.

Assim, a professora foi questionada acerca da sua prática e se respaldava nas aulas a lei 10.639. Carolina disse o seguinte: “Acredito importante trabalhar essa temática, pois as escolas devem englobar todos os saberes. Como sou professora de língua portuguesa sempre trago histórias adaptadas, no caso fiz uma que chama: “A princesa Dandara e os sete anões” que retrata uma princesa negra. Logo, trago essas histórias, contextualizo e fazemos a encenação das histórias para outras turmas”. A partir da compreensão dos seus posicionamentos podemos entender que a professora utiliza-se de metodologias que englobam e mais do que isso contextualiza o assunto.

No momento que as crianças foram provocadas com algumas perguntas feitas após a contação da história “o cabelo de Lele”, Fernando relata que “Fico feliz ao ver histórias que trazem o negro de forma boa, por que fico triste quando minha irmã está assistindo desenhos e vejo que o negro é o danado, o pobre e o branco é o bom, o rico.” Maria também demonstra sua insatisfação com os desenhos ressaltando que “os super heróis negros quase não aparece, só tem a Moana no filme da DISNEY!”.

Dessa forma, compreende que as crianças possuem uma bagagem de conhecimentos acerca desse assunto, pois nas falas se mostram empoderadas, conhecedoras, percebendo também que a professora trabalha realmente essa temática, possibilitando através das histórias adaptadas uma construção crítica e reflexiva.

Essa conscientização da importância da influência dos contos infantis foi destacada na fala da professora entrevistada. Quando indagada sobre a sua percepção quanto à importância de trabalhar com contos infantis sobre as questões étnico-raciais na sua turma do 4º ano para a construção da identidade das crianças, argumentou ser fundamental, pois desde pequenas as crianças precisam conhecer sua história, a importância que seus ancestrais (o negro) tiveram na história da humanidade e conseqüentemente não realizar atos de discriminação.

A professora argumentou que a escola sempre que possível lhe disponibiliza espaços para trabalhar a conscientização, falou também sobre a disponibilidade que o núcleo gestor lhe dispõe, como alguns livros infantis e a liberdade da própria professora recriar as histórias que serão contadas, como também realizar momentos de interação entre as turmas na qual os alunos possam ser agraciados com representações, contações de histórias da literatura brasileira com a representatividade do negro.

Na roda de conversa quando indagados se conhece alguma história com personagens negros, teve um aluno, Pedro que argumentou: “Conheço algumas histórias por meio dos desenhos animados, como A princesa e o sapo, a liga da Justiça.” o aluno posicionou-se criticamente quando falou que: “Gostaria que nos desenhos os personagens negros aparecessem da mesma forma positiva que os personagens brancos e nas novelas os negros assumissem papéis importantes como o branco.” (idem). Essa visão da influência da mídia está presente na fala de Siebra (2005, p. 44) quando destaca que:

Vários autores admitem que o poder singular dos meios de comunicação de massa está na sua capacidade de construir e manter identidades – símbolos de sucesso –, desenvolvendo entidades perceptuais que, na forma de um signo, o representam, refletem valores, sonhos e fantasias do consumidor, constituídos como um reino estereotipado e semiológico. (Debord, 1997; Duarte, 1998; Ducrot, 1972; KRISTEVA, 1978; Siqueira, 1998; Tavares, 2000).

Assim, a mídia tem um poder único e bem particular de usar tudo a favor da classe que detém status e capital em que por traz de informações é nítido a perpetuação de raça branca ocasionando o não reconhecimento com sua etnia, raça, determinando uma única identidade que é a branca, refletindo costumes, valores que através do consumismo deixa claro que atende uma única clientela que se considera superior e quer manter isso por meio de mecanismo como bonecas que são passadas na TV e são vendidas para que consiga perpetuar uma centralidade da raça branca.

De acordo com Leite (1993) a escola tem um essencial papel formativo, no entanto precisa saber direcionar essa formação, caso contrário contribuirá negativamente. Uma reflexão bastante presente nas redes de ensino seja pública e na maioria das vezes a particular, é a seleção dos alunos que adentrarão na instituição, pois no segundo tipo de escola, a maioria realiza uma padronização de clientela, que exclui as crianças negras. Portanto os próprios gestores educacionais precisam ter cuidado com a prática adotada para o ingresso das crianças nas escolas como a permanência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o estudo podemos afirmar que a professora na suas aulas trabalha a questão da diversidade, inclusive a lei 10.639/03. Havendo uma desconstrução sobre conceitos e idéias equivocadas e errôneas sobre os negros.

O objetivo desta pesquisa foi alcançado, pois permitiu perceber que na escola, como na prática da professora evidenciam os legados dos negros e sua contribuição para nossa cultura.

Nesse sentido, a literatura infantil é uma ferramenta importantíssima que devem ser utilizadas por profissionais da educação visando estimular a interação da criança, despertando-lhe o conhecimento de si, do outro e do mundo a sua volta. Logo podemos afirmar que trabalhar a literatura em sala de aula é possibilitar aos alunos momentos de reflexão e ao profissional educador oportunizar contextualização da realidade da turma, dentre elas valores étnico-raciais; ou seja, é por meio da literatura que ambos professores e alunos vivenciam uma prática reflexiva e crítica.

Assim, é necessário que cada vez mais as escolas, como secretárias de educação implementem essa lei no currículo escolar e concretizem na realidade, possibilitando que os docentes através de suas práticas combatam ações preconceituosas através de atividades que estimulem a criticidade, contextualização e reflexão.

REFERÊNCIAS

BETTELHEIM, Franny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1989. Acesso em 07 maio 2019.

BRASIL. *Diretrizes curriculares Nacionais para a educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e cultura Afro Brasileira e Africanas*. Brasília, DF, outubro de 2004.

GUSMÃO, N.M.M. *Abandono escolar: função da escola que temos? Contemporaneidade e Educação*, Rio de Janeiro: Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada (IEC), v.2, n.I, maio 1997.

LEITE, L.C. *Referências culturais e a construção da escola*. Cadernos CEDES, Campinas: CEDES, Papirus. n. 33, 1993. Acesso em 28 maio 2019.

PERES, Fabiana Costa, MARINHEIRO, Edwylson de Lima, MOURA, Simone Moreira de. A literatura na formação da identidade da criança, *Revista eletrônica pró-docência*. n. 1, v. 1, jan-jun. 2012. Disponível em: <http://uel.br/revistas/prodocenciafope>. Acesso em 07 maio 2019.

SIEBRA, Gilca. B. A. *Estereótipos na programação televisiva infantil: A trapalhada d'Os Trapalhães*. Dissertação de Mestrado. Mestrado em Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal da Bahia – UFBA. Salvador, BA, 2005. Acesso em 01 jun. 2019.

RESQUÍCIOS DA ÁFRICA NO SERTÃO: PERSPECTIVAS FOTOGRÁFICAS NO ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA

Karolaine Kelly da Silva
Rodrigo Alves da Silva

RESUMO

Através de experiências nos projetos Residência Pedagógica e PIBID do Curso de História, do Centro de Formação de Professores – CFP, da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, campus Cajazeiras – PB, nas escolas EMEIEF Luiz Cartaxo Rolim e EEEF Dom Moises Coelho localizadas no município de Cajazeiras – PB, foram detectadas carências de materiais didáticos que abordem o mundo Africano e Afro-brasileiro. Para Pereira (2010) o contato com conteúdos relacionados às culturas Africanas e Afro-brasileiras além de abrir espaços para o conhecimento, ampliam os horizontes de convívio entre os indivíduos e combate o racismo enraizado nas escolas. Em resposta a isso, o presente trabalho busca discutir e dar retorno as dificuldades enfrentadas na concretização da lei 10.639/03 que determina a inserção do ensino Afro-brasileiro e Africano nas escolas de ensino básico, bem como refletir o uso da fotografia enquanto ferramenta pedagógica no auxílio ao ensino de história, que dará base a construção de uma oficina fotográfica que mostre perspectivas do mundo Afro resistente no sertão paraibano, que serão realizadas nas escolas/campo dos referidos projetos, tendo como resultado a criação de um fanzine informativo que será distribuído pela cidade de Cajazeiras – PB. Segundo Dias (2012) a fotografia desempenha um papel importante enquanto recurso educativo no processo de ensino/aprendizagem compreendendo outras perspectivas de mundo.

Palavras-chave: Ensino. História. Fotografia. Cultura Afro-brasileira.

INTRODUÇÃO

A partir dos projetos Residência Pedagógica e PIBID vinculados ao curso de história do CFP – Centro de Formação de Professores da UFCG – Universidade Federal de Campina Grande, campus Cajazeiras – PB, nas escolas EMEIEF Luiz Cartaxo Rolim e EEEF Dom Moisés Coelho, pudemos sentir os espaços escolares e identificar lacunas no ensino no que diz respeito as matrizes africanas. Os professores de história não tiveram contato com a disciplina de África na universidade, bem como não tiveram uma formação continuada, os livros do sexto ano abordam de forma insuficiente e não há outros materiais disponíveis com esse diálogo, as bibliotecas não possuem livros que abordem as pautas que discutem identidade, representatividade ou algum aspecto que retrate a cultura negra no Brasil, e quando se encontra algum material, a imagem do negro é sempre colocada como escravo, eliminando assim toda uma cultura de resistência e ancestralidade.

É sabido que há uma lei sancionada que dá respaldo a essa ausência e que tenta buscar a aproximação da história e da cultura Afro e Afro-brasileira com as escolas, essa lei é a 10.639/03 e atualmente tem-se discutido muito sobre os caminhos que a mesma vem tomando quanto sua realização nos espaços as quais foi destinada. A mesma foi sancionada em 2003 e determinou que houvesse o ensino de história e cultura Afro-brasileira em instituições privadas e públicas onde ocorressem o ensino fundamental e médio:

Art. 26-A Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira.

Foi necessária muita luta dos movimentos sociais de negritude e afins para que houvesse essa ruptura no currículo das escolas na qual possibilitasse o contato com uma das matrizes que fomentou nossa história e que contribuiu na construção de cada pedacinho desse país, não apenas estruturalmente, mas socialmente e culturalmente:

Apesar da influência marcante da cultura de matriz europeia por força da colonização ibérica em nosso país, a cultura tida como dominante não conseguiu, de todo, apagar as culturas indígenas e africanas. Muito pelo contrário, o colonizador europeu deixou-se influenciar pela riqueza da pluralidade cultural de índios e negros. No entanto, o modelo de organização implantado pelos portugueses também fez-se presente no campo da educação e da cultura. (FERNANDES, 2005, p.2)

O objetivo deste trabalho é de usar a fotografia como ferramenta para conseguir refletir os resquícios da África no sertão Paraibano fugindo da fadada história dos livros didáticos que abordam o negro somente como escravos e que parte sempre de um padrão europeu para falar de sociedades distintas como o Brasil, que foi afundado numa colonização tão enraizada que conseguiu também cercear a educação e alimentar o imaginário da população de forma negativa quanto a sua própria existência:

Apesar da renovação teórico-metodológico da história nos últimos anos, o conteúdo programático dessa disciplina na escola fundamental tem primado por uma visão monocultural e eurocêntrica de nosso passado. Inicia-se o estudo da chamada 'história do Brasil' a partir da chegada dos portugueses, ignorando-se a

presença indígena anterior ao processo de conquista e colonização. Exalta-se o papel do colonizador português como desbravador e único responsável pela ocupação de nosso território. Oculta-se, no entanto, o genocídio e etnocídio praticados contra as populações indígenas no Brasil: eram cerca de 5 milhões à época do chamado ‘descobrimento’, hoje não passam de 350 mil índios. (FERNANDES, 2005, p.3)

Estamos em dívida com os povos que aqui já estavam e com os que foram trazidos para cá a força, é uma dívida que nunca poderá ser saudada, o que iniciou na colonização caminhou junto com os homens e persiste em não amadurecer. Consideramos que de forma simbólica, mas eficiente, podemos dar respostas a essas populações, enquanto professores e principalmente como humanos, tecendo novos caminhos desprovidos de racismo e preconceitos.

CAMINHOS PARA CONCRETIZAÇÃO DA LEI 10.639/03

Apenas a criação da lei não vai trazer resultados interessantes, a mesma precisa ser estimulada, subsidiada, dar um retorno que faça sentido e para isso existem alguns caminhos, em exemplo, a criação de disciplinas de África nas universidades com cunho obrigatório e não como disciplina optativa - principalmente nas licenciaturas que é de onde sairão os futuros professores e professoras, e assim terão o mínimo para basear suas aulas no assunto -, a formação contínua dos profissionais em atuação possibilitando o acesso a esse conteúdo que talvez não tenha sido possível acessar na graduação, outro caminho além dos congressos restritos as instituições de ensino superior é a criação de materiais didáticos para as escolas na tentativa de que auxiliem nas aulas, e aí surge um grande leque de possibilidades e construções que os professores preocupados com uma história descolonizada e uma educação antirracista podem realizar.

Mesmo com os discursos de poder e saber marginalizando as raças diferentes da branca, o povo de ‘pele sã’ como eram chamados, foram se misturando as outras raças e a partir daí foi surgindo o novo Brasil de diferentes culturas, mas os projetos de embranquecimento nunca cessaram e suas configurações perduraram até os dias de hoje, mesmo com todas as possibilidades que foram discutidas e citadas para a realização de uma educação plural e antirracista, mesmo com as lutas dos ativistas negros e movimentos sociais, mesmo com a fácil informação e tecnologia exacerbada contornando um ar de evolução humana, mesmo com o IBGE apontando que a população é formada por 54% de negros (censo de 1991), morre um preto a cada esquina todo dia em menos de poucas horas, deixando mais nítido que o racismo é estrutural, herança da colonização e prova de que ainda vivemos atrelados a configurações sociais excludentes.

Um dos principais pilares da sociedade é a educação, é através da mesma que professoras e professores podem atuar em prol de uma escola democrática e livre de mazelas que nos sucumbem, legitimando a diversidade multicultural existente. Com o respaldo dos projetos, voltando a comunidade escolar ocupando o lugar de professores, encontramos as mesmas problemáticas enfrentadas quando estávamos na posição de alunos, nas escolas campo observadas existe uma grande defasagem no ensino da cultura Africana e Afro brasileira, esse assunto só é colocado em discussão de fato no dia 20 de novembro (dia da consciência negra), na qual muitas vezes professoras/professores negras/negros utilizam dos próprios artefatos e corpos para falar sobre racismo (traços negroides, brincos, turbantes, tranças, cabelos, vestimentas).

Todas essas colocações sobre a realidade do ensino, implica diretamente na formação dos alunos enquanto sujeitos históricos e sociais, dificultando a aplicação de um método de ensino pautado na educação antirracista e na questão da afirmação e reconhecimento identitário das crianças e adolescentes negros, que estão cursando o ensino básico, na sua grande maioria em escola pública e a mesma atua diretamente na formação não só institucional, mas social das gerações futuras.

UM BREVE OLHAR SOBRE OS CAMINHOS DA IMAGEM

A imagem está intimamente ligada ao surgimento da escrita, afinal, eram através de pinturas rupestres que os homens considerados pré-históricos usavam para se comunicar com os demais, as palavras e imagens deram início ao que mais tarde seria conceituado como comunicação. Pinturas eram feitas em paredes de cavernas conotando sentindo a partir do entendimento de mundo dos homens e mulheres daquela época, signos e figuras expressavam caminhos e informações e não havia se quer uma palavra, que ainda estava em desenvolvimento no que se diz respeito a escrita. Nossa intenção não é fazer um apanhado da imagem desde seu surgimento até os dias atuais, mas necessitamos explicitar algumas informações para que haja o recorte de foto dentro do conceito de imagem, até porque a fotografia é umas das possibilidades de imagens:

Vivemos também num mundo de imagens, e a relação entre estas e as palavras é inevitável: ambas são meios de expressão e permitem desenvolver linguagens peculiares, ambas precisam ser decifradas, mostram o que está próximo e distante, oferecem perspectivas variadas e podem nos ensinar a ver pelo olho alheio (PINTO; TURAZZI, 2012, p.7).

A fotografia surgiu com a invenção do daguerre (espécie de máquina fotográfica) criada pelos franceses no fim do século XVIII, sendo melhor desenvolvida no início do século XIX, e em

constante evolução até os dias atuais. Não foi considerada na época como uma arte útil ou invenção que dialogasse com as ciências, era tido como instrumento de ilustração de algo ou alguém e foi impulsionada pela revolução francesa, assim como outras criações, entre elas as ferrovias e os barcos a vapor, e desde então foi buscando seu espaço no novo mundo industrial e tecnológico que corroborava com o discurso europeu de evolução e civilização a partir dos mesmos.

No Brasil, a máquina desembarcou em 1840 na então capital Rio de Janeiro e tinha como propósito a expansão da mesma no mundo todo. Foi apresentada ao imperador Dom Pedro II que mais tarde teve a sua própria máquina de fotografar, se tornando o primeiro brasileiro a possuir tal invenção. As primeiras formas de fotografar eram passíveis de outros mecanismos físicos e químicos para que se refletissem de fato uma imagem, demoravam cerca de uma hora para ficarem prontas e as vezes um pouco mais, entretanto, com a tecnologia exacerbada a fotografia foi se popularizando e amadurecendo a outros níveis de funcionalidade e não demoraria muito para a câmera Polaroid surgir com uma nova ruptura, agora as fotos poderiam ser impressas das próprias câmeras e desde então a cada temporada novas funções e formas iam aparecendo.

O cinema, as tevês, os jornais, os livros e uma gama de possibilidades iam impulsionando as fotografias e sua popularização, e com a chegada da internet e de suas ramificações tecnológicas tudo virou imagem em acesso rápido, as redes sociais, as plataformas de mídias, tudo online. As novas gerações já nasceram dentro dessa cultura e com o acesso a essas fontes.

A partir dos caminhos que a fotografia levou da ultrapassada máquina até as câmeras de últimas gerações, será que a sociedade consegue ler e absorver tantas imagens que estão postas no cotidiano o tempo todo? E a escola, será que consegue construir junto dos alunos leituras dessas imagens?

As imagens formam um tipo de diálogo, expressam visões e discursos, mas nem tudo é captado pela atenção das pessoas e muitas das vezes ficam guardadas no subconsciente, não foi ensinado nas instituições de ensino básico a ler uma imagem, a interpretar suas minúcias e a população cresceu com essa carência. Da mesma forma que se pode ler uma frase, também pode se ler uma imagem que por sua vez pode ter inúmeros significados. Quem fez a foto fez a partir de um posicionamento, de uma visão de mundo, de um discurso, de crítica ou não, e pode refletir diferentes entendimentos aos que as veem. E porque não usar das imagens e fotografias para auxiliar as aulas?

A FOTOGRAFIA COMO INSTRUMENTO DE AUXÍLIO AS AULAS DE HISTÓRIA

Depois da escola dos Annales e de sua preocupação com novos nortes historiográficos, o conceito de documento e de fonte foram ampliados e a fotografia passou a ser relevante para a história, não apenas como ilustração dos textos, mas como fonte de história e como documento das possíveis situações que pudessem circundá-las, certamente ainda é passível de dúvida dos historiadores, mas conseguiu seu espaço, como afirma Dias, “ao abordar novas problemáticas, ao construir-se segundo novos modelos, a história atual serve-se de novas fontes ou procura dar tratamento novo às fontes tradicionais. Por essa razão, se utiliza, cada vez mais, uma vasta gama de fontes, na qual as fotografias têm o seu lugar ao lado de textos literários e testemunhos orais” (DIAS, 2012, p.31).

Que a fotografia pode ser utilizada como fonte já está claro, mas é necessário ter em mente que ao utilizar-se desse mecanismo é preciso ter um olhar crítico sobre o mesmo, entender que a imagem por ser repleta de discursos e de objetivos, pode ser um monumento daquilo que determinada sociedade quis passar para o futuro como padrão de algo, ou pode de fato, representar um fragmento de uma situação que foi cristalizada no tempo e passível de rememoração e discussão, refletindo como determinadas sociedades se comportavam, se vestiam, viam o mundo e etc.:

Deste modo, o uso de imagens no ensino de História é uma necessidade constante do professor, que fala de um tempo e também de um espaço, que não é o do aluno. E estas podem desempenhar um papel tão importante como o documento escrito quando analisadas de forma a fornecerem e sistematizarem conhecimentos, já que, através delas, é possível transmitir um número quase ilimitado de informações sobre costumes, crenças, cerimônias, pessoas, técnica, arte, etc. (DIAS, 2012, p.35).

Na maioria dos livros de história a imagem ainda está subordinada aos textos, fazendo assim com que os professores tenham um certo cuidado ao abordá-las, sem deixar escapar a sua importância e o seu significado. Cabe também ao professor a seleção de imagens fora a parte do livro didático para serem discutidas e interpretadas em sala de aula buscando uma continuidade e analogia do assunto abordado:

Por isso, consideramos que a fotografia deve assumir nos manuais de história um papel fundamental ao tornar visualmente ‘presentes’ os elementos que constituem a chave da narrativa histórica: o que sucedeu, onde e como se desenrolou o acontecimento e, sobretudo, quem fez acontecer e a quem aconteceu o quê. A humanidade, enquanto protagonista da história, concretiza-se assim, quer sob a

forma de indivíduos, isolados ou em pequenos grupos, quer sob a forma de grandes coletivos ou de multidões. Desde a sua invenção que a fotografia acompanhou o desenvolvimento da sociedade industrial, democratizou-se ao retratar as pessoas comuns, permitiu conhecer lugares longínquos, acompanhou as lutas sociais e foi testemunha de acontecimentos (DIAS, 2012, p.47).

Ao abordar uma fotografia é preciso esmiuçar a mesma até que se entenda o porquê e para que foi construída, quais suas intenções para com aqueles que a vislumbram, ela pode assumir um caráter narrativo ou descritivo, e as vezes, ideológico, nos pregando uma peça e refletindo algo que não tem veracidade, ou seja, que foi idealizado para nos fazer pensar o contrário de sua verdadeira face, tal qual como a mídia está acostumada a fazer, a fotografia manipulada. Se a imagem mente, temos que saber o motivo que a levou a mentir.

Afirma Schnell que “os professores devem ensinar aos alunos a “ler nas entrelinhas” da fotografia, o que por que e como a mesma foi feita, qual o motivo de sua realização, qual a ideologia do fato retratado, o que de fato ela está representando. Enfim devem-se esgotar todas as possibilidades de análise da foto, possibilitando aos alunos conjecturarem toda uma rede de reflexões e relações, estarão os mesmos assim desenvolvendo seu aspecto cognitivo de investigação e formulação de teorias, contribuindo para a sua formação enquanto cidadãos críticos e conscientes” (SCHNELL, 2004, p.14).

A fotografia é uma caminho que nos leva a outras possibilidades de informações e conhecimentos, fragmentos de realidades, memórias de passados, podendo possuir das mais variadas funções, podendo matar um pouquinho de saudades de um familiar que está longe ou de um ente que já morreu, pode acarretar um caráter incriminatório ou salvar alguém de acusações, enfim, a fotografia está por toda parte, nas ruas, avenidas, nas encruzilhadas da vida, nos escritórios, nos smartphones, no cotidiano popular e também no âmbito escolar servindo de ferramenta aos professores preocupados com as mudanças históricas e com a rapidez do mundo tecnológico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar da lei 10.639/03 não ser aplicada de fato, de acordo com as suas diretrizes nas escolas, existem meios que nós, enquanto professores e futuros professores, podemos pensar e colocar em prática nas escolas de atuação. Discutir e relacionar a lei com a realidade atual, utilizando variados recursos e materiais didáticos é um meio de realizar uma educação antirracista e aproximar os alunos de um ensino que reflita sobre a figura do negro não só como escravo, mas como construtor de culturas, histórias e formas de resistência. As considerações finais acerca das

oficinas propostas serão futuramente publicadas em um relato de experiência, já que esta pesquisa em questão ainda está em processo de desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003*. Dispõe sobre o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes curriculares para educação das relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura AfroBrasileira e Africana. Brasília, DF: MEC, 2009.

COSTA, Warley da. *Abordagens da Escravidão no Livro Didático*, Monografia de Conclusão do Curso de Especialização em História do Brasil- UFF. Niterói: 1999.

D'ADESKY, Jacques. Pluralismo étnico e multiculturalismo. *Revista Afro-Ásia*, n. 19-20, 1997, p. 165-182.

DIAS, Ana Isabel Sousa. *A fotografia no ensino de história*. Relatório de estágio apresentado a Universidade do Porto, UDP, 2012.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 25, n. 67, p.378-388, 2005.

FREITAS, Daniela Figueiredo. A inserção da história e da cultura afro-brasileira na educação infantil. Salvador: 2011, p.12.

MEDEIROS, Angela Cordeiro; ALMEIDA, Eduardo Ribeiro de. História e cultura afro-brasileira: possibilidades e impossibilidades na aplicação da Lei 10.639/2003. *Revista Ágora*, Vitória, n. 5, 2007, p. 1-12.

PINTO, Júlio Pimental; TURAZZI, Maria Inez. *Ensino de história: diálogos com a literatura e a fotografia*. Moderna, São Paulo, 2012.

PEREIRA, José do Egito Negreiros. *O ensino de História Africana e Afro-Brasileira: dilemas e desafios na sala de aula*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande, UFCG. Campina Grande: 2009.

SCHNELL, Rogério. *O uso da fotografia e sala de aula palmeira: espaço urbano, econômico e sociabilidade – a fotografia como fonte para a história*. 1970.

Simpósio Temático 11: Literatura africana e afro-diaspórica como análise social

43

Coordenadores(as)

Doutorando Edilvan Moraes Luna (UFBA)

Mestranda Clessiana de Oliveira Lopes (UFMG)

Mestranda Miscilane Costa Silva (UFMG)

Este simpósio tem por objetivo criar um espaço de reflexão sobre literaturas africanas e afro-diaspóricas que emergem ao longo do século XIX e início do XX como resposta às diferenças coloniais postas pelo imperialismo político, econômico e cultural eurocêntrico. A literatura, longe de ser um retrato passivo da vida sócio-histórica, desempenha uma função ativa, performática, onde a cotidianidade é posta em análise a partir da ficcionalização e narração da realidade. Nesse sentido, inúmeros autores de origens africanas vem produzindo romances, contos e novelas que colocam em evidência questões que envolvem os desafios de personagens que vivem nos limites instaurados pela violência colonial. Se a literatura, como sugere Sevanen (2018), pensa o mundo a partir da perspectiva de um sujeito que a experiencia, então temos contextos possíveis que ressaltam situações-problemas vivenciadas por atores sociais que, de diferentes modos, sentem a marginalização, subalternização e dominação colonial, além da colonialidade do poder, saber e ser que os cercam. Nessa perspectiva, obras de autores como Chinua Achebe, Nadine Gordimer, Mia Couto, Pepetela, Paulina Chiziane, Ishmael Beah, Colson Whitehead, Toni Morrison, Carolina de Jesus, Conceição Evaristo, dentre outros, são lócus de análise literária, histórica e sociológica neste simpósio temático.

43 Nesse Simpósio foram apresentados quatro trabalhos. Entretanto, por não termos recebido os textos finais, em formato de artigo, não foram possíveis as suas publicações nestes Anais.

Simpósio Temático 12: Filosofia africana e pretagogia: resistindo, descolonizando e afrorreferenciando o conhecimento

Coordenadores(as)

Dra. Adilbênia Freire Machado (UFC)

Me. Maria Kellynia Farias Alves (UFC)

Me. Francisco José da Silva (UFCA)

Essa proposta de Simpósio Temático (ST) tem o intuito de dialogar com diversos saberes em torno da filosofia africana e da pretagogia com o objetivo de refletirmos, conhecermos e disseminarmos conhecimentos afrorreferenciados numa perspectiva de descolonização e resistência. Assim, o simpósio se propõe a acolher temáticas em torno das relações étnico-raciais para a resistência, compreendendo a importância do reconhecimento e da potencialização da ancestralidade africana nas construções teórico-metodológicas de um conhecimento que visa descolonizar epistemologias, currículos e metodologias, descolonizar “olhares”, compreendendo que somos fontes de saberes ancestrais. Neste sentido, o ST introduz o tema da ancestralidade como elemento irrecusável numa abordagem sobre filosofia africana e pretagogia, o qual apresenta-se na proposta em questão como um dos núcleos fundamentais do pensar africano e afro-brasileiro, na medida em que se constitui como parte do ethos africano em sua forma própria e peculiar de filosofar.

DESCOLONIZAÇÃO DO CURRÍCULO NA GUINÉ-BISSAU

Ussay Matilde Camará ⁴⁴

RESUMO

Este artigo pretende discutir a descolonização do currículo na Guiné-Bissau. Pretendemos com isso, centrar principalmente nas respostas das seguintes questões: que tipo de currículo é usado na Guiné-Bissau? Quais são as consequências da importação do currículo? Quais são os desafios e possibilidades para a descolonização do currículo? Procura-se ampliar a visão sobre a necessidade da reforma curricular mais urgente na Guiné-Bissau e a possibilidades da inserção dos conhecimentos tradicionais nos currículos.

Palavras-chave: Guiné-Bissau. Descolonização. Currículo. conhecimentos tradicionais.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa discutir a descolonização do currículo na Guiné-Bissau entre 1994-2018, o recorte temporal se justifique porque abrange o processo da entrada do país para a democracia (multipartidarismo), que culminou com a realização das primeiras eleições livres, justas e transparentes do país. Contudo, vejo essa adesão à democracia como um ponto principal para abertura de um sistema de currículo mais democrática. A educação como é de conhecimento de todos, creio eu, é um direito de todos, partindo desse pressuposto, podemos defini-lo como sendo indispensável na vida de um ser humano. No entanto, não devemos cair no senso comum, ou seja, considerar a escola como sendo um único lugar legítima da educação, uma vez que existem vários tipos de educação, mas ela é a responsável pela educação formal. Nesse sentido, para Morgado e Silva (2016. p.60), consideram o currículo como espaço de lutas,

Sendo reconhecido como um território de lutas pela hegemonia, o currículo interfere, de forma direta ou indireta, quer na legitimação do conhecimento que, em determinado momento, é considerado como conhecimento oficial (Apple, 1999), quer na produção e/ou consolidação de determinadas identidades sociais particulares que condicionam a inclusão ou exclusão de cada indivíduo na escola e, mais tarde, na sociedade.

⁴⁴ Bacharel, em ciências humanas, UNILAB, universidade da integração internacional da lusofonia afro-brasileira, Redenção Ceará, ussaimatilde@hotmail.com. Licenciada em Pedagogia, UNILAB, universidade da integração internacional da lusofonia afro-brasileira, Redenção, Ceará.

É nesta linha do pensamento que o Gonçalves (1991), vai destacar que, a escola concebida como instituição formal da educação, não pode deixar de ter um currículo. De acordo com Tomaz Tadeu da Silva (2010), o currículo apareceu pela primeira vez como objeto da pesquisa e estudo nos Estados Unidos, nos anos de 1920. Seu surgimento deve-se ao processo da industrialização e os movimentos migratórios na altura, que conforme Tadeu “intensificavam a massificação da escolarização, houve um impulso, por parte das pessoas ligadas sobre tudo à administração da educação” (SILVA, 2010.p.12). Pessoas estas que tinham por objetivo pensar o processo da construção, desenvolvimento e testagem de currículos. Propomos neste texto problematizar o currículo e a descolonização do mesmo.

Na verdade, partimos do pressuposto de que o sistema educativo da Guiné-Bissau precisa ser (re) pensado de modo que possa estar ligados com a realidade social do país, nesse sentido que os estudos de reformas curriculares são muitos importantes. Para a realização desse texto teremos como apoio as Leis de Base do Sistema educativo Guineense, uma vez que é o que rege o sistema educativo desse país.

A presente pesquisa pode ser classificada como pesquisa social. Como nos adverte Minayo, são investigações que (2010, p. 47) “tratam do ser humano em sociedade, de suas relações e instituições, de sua história e de sua produção simbólica”. Quanto ao método, optamos por uma pesquisa qualitativa, que é uma pesquisa que também conforme Minayo (1995 p.21-22):

[...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Não podemos deixar de descrever o trabalho no universo das pesquisas em educação. Em uma análise, podemos dizer que a educação é,

Uma prática social humana; é um processo histórico, inconcluso, que emerge da dialética entre homem, mundo, história e circunstâncias. Sendo um processo histórico não poderá ser aprendida por meio de estudos metodológicos que congelam alguns momentos dessa prática. Deverá o método dar conta de apreendê-la em sua natureza dialética, captando não apenas as objetivações de sua prática real concreta, mas também a potencialidade latente de seu processo de transformação (GHEDIN E FRANCO, 2011, p. 40).

Os autores tratam da objetividade e da subjetividade da produção do conhecimento em educação para darem conta do objeto de investigação que é objetivo. Mas também defendem que há

um aspecto muito importante da subjetividade que envolve o sujeito. Só assim se consegue conceituar a realidade (Idem, 2011).

Para a realização deste trabalho os procedimentos metodológicos, envolveram o estudo bibliográfico (aspecto de natureza mais objetiva), levantamentos das pesquisas de boas fontes divulgadas na internet em sites de buscas acadêmicas, como Google acadêmico, cielo e periódicos da capes e de livros. Inicialmente o trabalho foi realizado mediante pesquisa a bibliográfica, que de acordo com Fonseca apud Gerhardt e Silveira “qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto” (Fonseca apud Gerhardt e Silveira, 2009, p.37).

CONTEXTUALIZAÇÃO DA GUINÉ-BISSAU

A Guiné-Bissau é um pequeno país, situado na costa ocidental da África, possui uma superfície de 36.125km², “possui uma população estimada em 1.530.673” (CENSO, 2009). É banhado pelo oceano atlântico, e faz fronteira ao norte com Senegal e ao sudeste com a Guiné-Conacri. Apesar de ser um país pequeno com a população não muito numerosa, a diversidade étnica e linguística e a diversidade cultural é elevada. O clima é tropical e úmido. Há duas estações climáticas durante o ano: a seca que se estende de novembro a abril, e a chuvosa, que vai de maio a outubro. (CANDÉ MONTEIRO 2013, p.90).

Administrativamente a Guiné-Bissau está dividida em oito regiões: Bafata, Biombo, Bolama, Cacheu, Gabú, Oio, Quinara e Tombali, que são subdivididas em 36 setores e mais um setor autônomo que é Bissau a capital. O país proclamou a sua independência unilateralmente em 24 de setembro de 1973, depois de luta armada que durou mais de onze anos, que foi dirigido pelo Partido Africano da independência de Guiné e Cabo-Verde (PAIGC), vale ainda ressaltar que o Portugal só reconheceu a independência da Guiné-Bissau um ano depois, em 10 de Dezembro 1974 (TEIXEIRA, 2015.).

No que diz respeito à educação Pré-colonial, nas sociedades africanas, em particular a sociedade guineense, antes da chegada dos colonialistas europeus, a educação não era formalizada (do modo ocidental), não havia instituições escolares, nem indivíduos especializados na transmissão do saber (conhecimento ocidental). Não obstante, não devemos esquecer-nos do conhecimento oral, que é transmitida oralmente de geração em geração, um tipo de conhecimento muito predominante na África, na Guiné-Bissau, em particular.

Quando falamos de tradição em relação à história africana, referimo-nos à tradição oral, e nenhuma tentativa de penetrar a história e o espírito dos povos africanos terá validade a menos que se apóie nessa herança de conhecimentos de toda espécie, pacientemente transmitidos de boca a ouvido, de mestre a discípulo, ao longo dos séculos. Essa herança ainda não se perdeu e reside na memória da última geração de grandes depositários, de quem se pode dizer são a memória viva na África. (BÂ, 1980, p.167).

Esse tipo de conhecimento é muito influente na África. Na Guiné-Bissau, esse tipo de conhecimento até hoje em dia é passado para os mais novos de muitas formas, principalmente pelos ritos da iniciação, denominado na Guiné-Bissau de Fanado⁴⁵. Diferentemente de outros países africanos, que passaram pelo processo da colonização, a Guiné-Bissau não tem sido objeto de grandes estudos antropológicos, nem da presença constante na mídia mundial.

A informação proveniente deste país só se refere, na maioria das vezes, as crises políticas e econômicas. A educação não se afastava em campo e especialização de atividades humanas, ninguém se educava apenas por determinado período, aprendia-se com a vida e com os conhecimentos ao longo do tempo.

Com relação à educação, não havia pessoas que ensinassem na sociedade africana tradicional um ensino formalizado como a sociedade ocidental, nem lugar privilegiado para a transmissão do conhecimento. A forma de educar baseava-se no exemplo do desempenho e do trabalho de cada aprendiz. Cada adulto de certa forma um professor, considerado por Hampatê Bâ como um mestre ou um sábio (BÂ, 1980).

No período colonial, na Guiné-Bissau havia duplo sistema de ensino, estabelecido no período da educação colonial que consistia nos sistemas escolares, primária e secundária, metropolitanos por um lado, e por outro, num programa básico de instituição menos elaborado. (MENDY, 1993, p.6).

O primeiro, denominado ensino primário elementar e complementar, e da responsabilidade do estado colonial, era destinado aos civilizados dos centros urbanos e seguia rigidamente os currículos das escolas primárias e secundárias metropolitanas. O segundo, denominado ensino primário rudimentar (ou ensino de adaptação depois de 1956) e da responsabilidade das Missões Católicas, era destinado a ensinar aos indígenas ‘a falar, ler e contar em português’ bem como a ‘inculcar neles hábitos de trabalho e atitudes conducentes ao abandono da indolência e à preparação de futuros trabalhos rurais e artesões (FERREIRA ROSA, 1951, *apud* MENDY, 1993 p.6).

Eram divididos os sistemas de ensino, mas que mesmo com todas estas divisões ajudaram a formar grandes intelectuais que lutaram contra o colonialismo. Os portugueses sempre

⁴⁵ Entre diversos povos que habitam a Guiné-Bissau, processo de iniciação dos jovens, com ritos que incluem uma circuncisão ou, entre as tribos islamizadas, uma excisão.

consideravam a Guiné-Bissau, como sendo uma fonte de exploração dos recursos, desde cedo não ocupavam o território, se comparada com as outras colônias, principalmente Angola e Cabo Verde. Eles só preocupavam explorar, não na formação dos recursos humanos, não construíam nada, maiorias dos produtos extraídos foram enviadas para a Europa.

Com a dominação dos colonizadores na Guiné-Bissau a cultura europeia cristão-ocidental tentava penetrar na população por meio da evangelização, conforme os princípios da assimilação. A condição necessária para ter um bilhete de identidade, era saber ler e escrever em português e comportar-se como um “civilizado”. O crioulo, língua veicular do povo guineense era proibida nas escolas e abandonada pelos portugueses. Os costumes culturais eram considerados como manifestações selvagens. (Cá, 2000, p.7).

Uma escola cujo objetivo era ensinar aos africanos a melhor forma de ser útil aos portugueses. Enquanto o exército colonial dominava a região e brutalizava os corpos, a escola colonial seu funcionamento aprisionava os espíritos e domesticava a alma. (MOREIRA, 2006, p.41). No início dos anos 60, o nível do ensino era extremamente baixo, taxa de analfabetismo muito alto, devido ao sistema educativo colonial muito precário. Segundo OLIVEIRA (1977, apud CÁ 2000, p. 10), “as escolas que funcionavam na Guiné, segundo o modelo europeu, eram instituições à parte, fechadas em si mesmas, longe da vida comunitária e social”.

ANÁLISE SOBRE O MODELO DE CURRÍCULO USADO NA GUINÉ-BISSAU

Partindo do pressuposto de que a educação é um direito universal, e é um dos meios mais eficazes para o desenvolvimento de um país, nesse sentido para que uma pessoa se desenvolva precisa de uma formação que é orientada por um currículo. No que diz respeito à Guiné-Bissau, a educação escolar tem sua gênese com a ruptura social, histórica e cultural do povo guineense com o modelo tradicional africano de transmissão de conhecimentos e de normal de comportamento na sociedade. Essa lógica de transmissão de conhecimento foi perdendo a sua força com a chegada dos portugueses (Guiné-Bissau, 2010, p.2).

Todavia, vale ressaltar que, como destaca alguns estudiosos do currículo que ele não é neutro e isso reflete muito na sua elaboração, uma vez que ele sempre favorece uma parte e acaba excluindo a outra, sendo que ela sofre manipulações dos dominadores, para Dussel (2002), é necessário produzir “escrutínio crítico”, isto é, evitando contentar-se com observar o óbvio, e evitando também deter o pensamento, ou seja, pensar num currículo sem favorecer nenhuma parte.

No que diz respeito ao modelo de currículo guineense, podemos destacar dois momentos que podem explicar melhor o currículo atual. O primeiro diz respeito ao modelo do currículo adotado pela Guiné-Bissau depois da proclamação da independência, que foi um modelo que creio

eu quase nacionalista. Logo em seguida, nos anos letivos de 1975-1976, foi introduzido no sistema do ensino guineense o trabalho produtivo com atividade escolar, que conforme Moreira:

Assim, durante o ano letivo de 1975-1976, deu-se à integração do trabalho produtivo com as atividades escolares. Em certo momento, já não se estudava para trabalhar nem se trabalhava para estudar. Estudava-se no trabalho. Instalava-se aí, verdadeiramente, a unidade entre a prática e a teoria em todo o território nacional. (MOREIRA, 2006, p.57).

A implementação do sistema produtivo na educação, foi alargado para todas as escolas do país, o que em pouco tempo da sua aplicação, inclusive todas as escolas do próprio campo da produção agrícola, onde os alunos estudavam e trabalhavam. Vale salientar que todos os trabalhos desenvolvidos para educação do povo guineense compactuavam com a realidade do país, porque reconhecia todas as diferenças, tanto culturais, sociais e étnicas (MOREIRA, 2006, p.57).

No que concerne ao segundo momento podemos destacar a reforma do currículo, nesse sentido, consideramos importante o trabalho desenvolvido pelo pedagogo brasileiro, Paulo Freyre, e a sua equipe na (re) formulação do currículo escolar guineense, o que esta muito explicada no seu livro intitulado “Cartas para Guiné-Bissau”. No ano de 1975, houve uma reforma no sistema do ensino, onde foi dividido em três níveis: ensino básico, ensino polivalente e ensino complementar. Ensino básico dividido em dois ciclos, com duração de seis anos, primeiro ciclo de 4 anos, inclui de 1ª a 4ª classe/ série e segundo ciclo ensino básico com duração de dois anos, de 5ª a 6ª classe/ série, ensino polivalente tem menos duração do que básico, ele dura três anos letivos, inclui de 7ª a 9ª classe/ série, e o ensino complementar com duração de dois anos letivos, inclui 10ª a 11ª classe/ série.

Todavia, vale salientar ainda que este sistema que foi dividido em 1975, é o que ainda está em curso no país, só que o ensino complementar que tinha duração de dois anos passou para três, no ano de 2010. O governo fez varias alterações no currículo escolar, introduzindo o 12º classe/série de escolaridade, que passou a ser obrigatória a partir do ano letivo 2010-2011, aumentando também a carga horária do ensino da língua portuguesa para 25 horas semanas em todas as escolas do país tanto publicas como privadas. No tocante a pergunta chave proposta neste tópico sobre que tipo de currículo é usado na Guiné-Bissau, vamos recorrer ao documento oficial de Leis de Bases do Sistema Educativo (LBSE) da Guiné-Bissau

De acordo com LBSE da Guiné-Bissau um dos principais objetivos é proporcionar aos guineenses o direito a educação e cultura, nos termos da constituição da República e das leis. No quarto ponto do LBSE “a educação deve estimular a emergência e consolidação da atitude democrática e pluralista na sociedade” (Guiné-Bissau, 2010, p.2). Tendo em conta o estudo

profundo das leis de base de ensino da Guiné-Bissau chegamos à conclusão de que maiorias de pontos destacados na mesma não são cumpridas no seu todo, como destaca Morgado e Silva,

Na maior parte dos casos, parece também que na construção do currículo na sua aceção mais ampla tem predominado uma visão externa que subalterniza os ritmos, os tempos, assim como a memória. Isto ocorre devido a estes processos serem liderados por organizações externas e pelos seus consultores/especialistas expatriados. Estes, mesmo que muitas vezes tentem, nem sempre conseguem ter em consideração o contexto e a memória, bem como ‘despir-se’ dos seus conceitos e conhecimentos ocidentais (MORGADO e SILVA, 2016 p.72).

O currículo usado atualmente Guiné-Bissau não cumpri com o que foi proposto pela constituição, deixando a maior parte das recomendações sobre a cultura de fora, não cumpri com a carga horária estipulada devido às greves constantes no setor do ensino. Ora, o currículo guineense é muito fraco no seu todo, uma vez que é quase totalmente financiada pelas organizações internacionais/organismo internacional. No entanto, de acordo com Morgado e Silva (2016),

Países como a Guiné-Bissau sofrem uma grande influência externa de várias organizações, limitando a sua capacidade de conduzir o seu próprio sistema educativo. No caso particular da Guiné-Bissau, as organizações internacionais, como, por exemplo, o Banco Mundial, a UNICEF, a Cooperação Bilateral (Sueca, Portuguesa, UEMOA, Cubana, entre outras) têm conseguido que as suas agendas sejam tidas em conta na definição de políticas educativas a nível macro, relegando, muitas vezes, os responsáveis pela educação a nível nacional para um papel secundarizado. (MORGADO e SILVA, 2016 p.71).

Esses financiamentos diretos para o sistema de ensino guineense, duma forma ou de outra mina a legitimidade do Ministério da Educação, criando assim possibilidade para o fraco sistema educativo, ou seja, consideramos que não existe uma ajuda sem contrapartida, esses organismos internacionais ao financiarem o setor da educação, creio eu, que vão também criar um currículo, ou um plano do que querem que seja feito e isso vai paulatinamente minar o sistema educativo guineense.

Continuando na mesma linha do pensamento sobre as ajudas externas, concordamos com Morgado e Silva ao salientarem que “de uma forma global”, desde a reforma dos anos 90 os primeiros seis anos de escolaridade parecem ser os que sofrem maior influência das organizações multilaterais e organizações não governamentais e da Cooperação Sueca e o ensino dos restantes anos de escolaridade de organizações bilaterais (Cooperação Portuguesa, UEMOA, Cubana). (MORGADO e SILVA, 2016 p.71).

Posto isso, consideramos relevante salientar que o currículo usado na Guiné-Bissau está muito ligada ao passado colonial, excluindo assim muitos aspetos nacionais que precisavam estar

nos currículos do país, por exemplo, a cultura, línguas nacionais, em particular o crioulo, dentre outros aspetos importantes nacionais que foram deixados de lado.

QUAIS SÃO AS CONSEQUÊNCIAS DA IMPORTAÇÃO DO CURRÍCULO?

No que tange a questão da importação do currículo, a Guiné-Bissau como muitos países que passaram pelo processo da colonização ainda apresenta esse ponto numa forma gigantesca. No que diz respeito ao currículo dos países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa - CPLP, em particular a Guiné-Bissau, podemos perceber a grande influência e peso da colonização na elaboração desses currículos escolares, uma vez que esses países, em particular os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa - PALOP, ainda dependem dos colonizadores para a elaboração das diretrizes curriculares destes países, como também na elaboração dos livros didáticos, que muitas vezes não conseguem adaptar as realidades do país, nesse sentido que achamos interessante frisar que o currículo não consegue adaptar a realidade do país.

De acordo com as nossas pesquisas bibliográficas realizadas, fizemos uma comparação das leis de base de sistema educativo dos países do PALOP, constatamos uma enorme aparência nos currículos destes países, o que consideramos como um peso da colonização na elaboração desses documentos oficiais. Todavia, vale lembrar que o currículo é um espaço de disputas constantes, ou seja, espaço de poder.

É nesta linha de pensamento que Morgado e Silva (1995: 7-8) afirmam que o currículo “não é um elemento inocente” nem veicula uma “transmissão desinteressada do conhecimento social”; pelo contrário, o currículo está “implicado em relações de poder, transmite visões sociais particulares e interessadas e produz identidades individuais e sociais particulares”. (MORGADO e SILVA, 2016 p.59). Essa importação dos currículos nem sempre conseguem adaptar a realidade do país, que muitas vezes acabam excluindo maior parte da população.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho abordou a descolonização do currículo na Guiné-Bissau. Nossa intenção nesse trabalho e de contribuir com a discussão sobre a questão do currículo na Guiné-Bissau, o trabalho enfrentou as dificuldades na coleta de dados e material bibliográfico. Acreditamos ter ampliado essa percepção sobre a educação na Guiné-Bissau, em especial em nível curricular.

Apesar de tudo conseguimos atingir o objetivo de esclarecimento sobre porque é preciso à descolonização do currículo na Guiné-Bissau, espero que possa também ajudar e contribuir para uma melhor análise e apropriação sobre o assunto, e a todos aqueles que lerem e refletirem sobre o tema. Posto isto, acho importante realçar dois pontos que podem ajudar, ou seja, que podem ser os desafios e possibilidades para a descolonização do currículo. Em primeiro lugar, a necessidade de refletir sobre a introdução da história da Guiné-Bissau nos currículos escolares, da cultura e de saberes tradicionais (como base da valorização).

Em segundo lugar, a necessidade de uma elaboração que vai de acordo, ou seja, que adapte as realidades do país. Outro aspecto importante é de autonomia do setor do ensino, ou seja, o governo deve apostar mais na educação e dar autonomia ao ministério da mesma evitando assim de receber financiamentos externos, sendo que estas verbas criam muita dependência.

REFERÊNCIAS

- ANGOLA. Assembleia Nacional. *Lei de bases do sistema de educação*. Luanda 2001.
- BÂ, Amadou Hampatê. A tradição viva. In: ISKANDER, Z. (Org.) *História Geral da África*. Vol. 1. São Paulo: Ática, Unesco, 1980.
- CÁ, Lourenço Ocuni. *A Educação durante a colonização portuguesa na Guiné-Bissau (1471-1973)*. 2000.
- CABO VERDE. República de Cabo Verde. *Boletim oficial suplemento*. I série — No 17 Sup. «B. O.» da República de Cabo Verde — 7 de maio de 2010.
- CANDÉ MONTEIRO, Artemisa Odila. *Guiné-Bissau da luta armada à construção do estado nacional: conexão entre o discurso de unidade nacional e diversidade étnica (1959-1994)*. Salvador, 2013.
- GERHARDT, Tatiana Engel e SILVEIRA, Denise Tolfo. *Métodos de pesquisa* coordenada pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- GLÉDIN, Evandro. FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Questão de método na construção da pesquisa feita em educação*. São Paulo: Cortez, 2ª edição, 2011. LUSOFINA EM EDUCAÇÃO. Disponível em: <https://cooplusofonoseducao.wordpress.com/paises/guine-bissau/>, acesso em: 16/10/2018.
- GUINÉ-BISSAU. Ministério da Educação Nacional. *Lei de bases do sistema educativo*. Bissau 2010.
- http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1428/minayo__2001.pdf Acesso: 16/10/2018.

MENDY, Peter Michael Karibe. A herança colonial e o desafio de integração. Soronda. *Revista de Estudos Guineenses*. Bissau INEP, n°.16, 1993, p.3-37.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social*. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. Disponível em:

MOÇAMBIQUE. Sistema Nacional de Educação. *Lei de bases do sistema de educação*. Maputo 1992.

MOREIRA, Domingos. *Políticas públicas de alfabetização de massa na Guiné-Bissau*. 2006.

MORGADO, José Carlos. SILVA, Júlio Santos e Rui da. *Currículo, memória e fragilidades: contributos para (re)pensar a educação na Guiné-Bissau*, 2016. Disponível em: <http://configuracoes.revues.org/3283> acesso em: 15/10/2018.

SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE. Diário da Republica. *Lei de bases do sistema de educação*. 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3 ed. Belo Horizonte 2010.

TEIXEIRA, Ricardino Jacinto Dumas. *Cabo-Verde e Guiné-Bissau: as relações entre a sociedade civil e o estado*. Recife 2015.

EPISTEMOLOGIA E DESENVOLVIMENTO: A INQUIETAÇÃO AFRICANA NO CENÁRIO INTELECTUAL GLOBAL

Rafael Antunes Almeida⁴⁶
Lucas Jaime Indi⁴⁷

RESUMO

Este trabalho consiste em discutir e analisar a discrepância epistemológica e os seus impactos para o desenvolvimento do continente africano, procurando entender se os atores africanos encontram ou não o eco de suas vozes no seio da dinâmica que demarca diferentes interesses nas relações diplomáticas globais que permeiam os processos de globalização, pois assiste-se a um grande paradoxo no campo epistemológico e teórico sobre a existência da humanidade africana caracterizada por blasfêmias, neuroses, preconceitos e violência. Na sequência dessas narrativas, surgem outras adjetivações que, conjugadas com as primeiras, obstaculizam, de certa forma, o desenvolvimento do continente africano. Trata-se dos termos como: Narco-Estado e Estado falhado, fazendo alusão aos Estados em guerra, onde vivem os pobres, rurais, dualistas, apresentando condições produtivas precárias, cuja força de trabalho não é qualificada e barata. Este trabalho é feito através da revisão de literatura com ênfase na análise de discurso ou conteúdo, principalmente na consulta a livros, dissertações, projetos de pesquisas e artigos relacionados ao assunto. Conclui-se que essa discrepância epistemológica apresenta efeitos negativos no desenvolvimento do continente africano.

Palavras-chave: Inquietação Africana. Discrepância Epistemológica. Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

Assiste-se a um grande paradoxo no campo epistemológico e teórico sobre a existência da humanidade africana, caracterizada por blasfêmias, neuroses, preconceitos e, acima de tudo, pela violência. Essa discrepância epistemológica apresenta efeitos negativos para o desenvolvimento do continente africano, porque as formações discursivas ideológicas políticas e econômicas presentes atualmente no modo de produção de bens, serviços e conhecimento têm influenciado várias tomadas de decisões em relação à cooperação entre as nações, servindo como mecanismo estratégico de manutenção da permanência do *modus operandi* dos países centrais. Fala-se neste sentido de um desenvolvimento não restrito (limitado à esfera econômica com viés capitalistas e política) mas que perpassa diferente modo de vida nas sociedades africanas.

46 É Professor do Instituto de Humanidades da Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e Coordenador do Programa Associado de Pós-Graduação em Antropologia UFC\UNILAB.

47 Bacharelado Interdisciplinar em Humanidade e Licenciando em Sociologia pela Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). E-mail: aquimeiu@gmail.com.

Nesse sentido, tem-se verificado diferentes reações dos pensadores africanos ou não que se alinham à perspectiva crítica sobre as abordagens apocalípticas puramente eurocêntricas sobre a África, seja no passado, seja nos dias atuais. Trata-se, sobretudo, dos Estudos Africanos. Exposto isso, objetiva-se, neste trabalho, discutir e analisar a discrepância epistemológica e os seus impactos para o desenvolvimento do continente africano, procurando entender se os atores africanos encontram ou não o eco de suas vozes no seio da dinâmica que demarca diferentes interesses nas relações diplomáticas globais que permeiam os processos de globalização.

Com base neste objetivo, considerando que o continente africano vem sendo historicamente caracterizado pelas premissas particulares que descaracterizam, desconceitualizam, desumanizam e determinam novas práticas culturais e intelectuais na região, então, deve-se questionar: de onde vieram tais premissas? Quem são os seus protagonistas e com que propósito elas são formuladas? De que maneira tais atributos dialogam com a realidade africana? Como isso impacta o desenvolvimento do continente?

Ainda hoje, muitas nações africanas são caracterizadas como Narco-Estado e Estado falhado, expressões que se referem a lugares onde vivem os pobres, em situação de guerras rurais, dualistas, apresentando condições produtivas muito precárias, reflexos de um Estado sem capacidade de suprir as necessidades básicas da população.

AS ABORDAGENS EUROCÊNTRICAS DESCONTEXTUALIZADAS SOBRE A ÁFRICA

Podemos observar, entre várias concepções das figuras iluministas sobre a África, a afirmação de Victor Hugo (1879, *apud* FOÉ, 2013) sobre a inexistência da história africana, em que o autor alega que outros continentes têm história, porém a África não. Ainda, para ele, a história testemunhará que “o branco fez do negro no século XIX um homem” logo no “século XX a Europa faria da África um mundo”; no entanto, a principal tarefa seria “refazer uma África nova”, o que significa “levá-la à civilização”. Sobre o mesmo contexto, Hegel (2009, *apud* FOÉ, 2013, p. 5) reitera o seguinte: “Aquele que quer conhecer as manifestações assustadoras da natureza humana pode encontrá-las na África [esse continente] do homem em estado bruto [...] no estado de selvageria e de barbárie [e onde] todos os homens são feiticeiros”.

As teorias eurocêntricas influenciaram muitas outras desenvolvidas pelos autores ocidentais que escreveram sobre a África. A pesquisa de Paulin J. Hountondji (2008) revelou que, quando ele começou a ler livros sobre Filosofia Africana ou sistemas de pensamento africanos, descobriu logo que vários escritores partiam do pressuposto de que os africanos são ignorantes de

sua própria filosofia e que somente intelectuais ocidentais seriam capazes de delinear um quadro sistemático de seus saberes. Essa concepção é notável nos inscritos de um missionário belga que trabalhava no antigo Congo Belga, pois ele afirma que:

Não pretendemos que os Bantus sejam capazes de nos presentear com um tratado filosófico acabado, já com todo o vocabulário próprio. É graças à nossa própria preparação intelectual que ele irá sendo desenvolvido de uma forma sistemática. Cabe-nos fornecer-lhes um quadro preciso da sua concepção das entidades, de forma a que eles se reconheçam nas nossas palavras e concordem, dizendo: “Vós percebestes-nos, agora conheceis-nos completamente, ‘conheceis’ da mesma forma que nós ‘conhecemos” (TEMPELS, 1969, *apud* HOUNTONDJI, 2008, p. 03).

Uma outra figura marcante da época do Iluminismo nos apresenta uma ideia sobre o quanto o negro é visto como inferior ao branco: trata-se da concepção de David Hume (1853, *apud* FOÉ, 2013). Esse autor justifica que não há alguém de cor negra em nenhuma nação que possa proporcionar uma capacidade de reflexão ou de ação bem ilustrativa, alegando, ainda, que não se pode capturar pelo menos um mínimo sinal que prove a inteligência dos negros escravos, os quais, diz ele, não conhecem a ciência, a arte e a indústria. Nessa linha de raciocínio, a religião dos negros foi pejorativamente descrita por Emmanuel Kant (1823, *apud* FOÉ, 2013, p. 11), quando alega que:

Uma pena de pássaro, um chifre de vaca, uma concha ou qualquer coisa ordinária, logo que alguma palavra os consagrar, tornam-se objetos de adoração e invocação sob juramento. Kant conclui que os negros são muito vaidosos, mas à sua própria maneira e tão palradores que é necessário que se deva dispersá-los a pauladas!

A relação do negro e branco é caracterizado pela luta que perpassam categorias circunscritos no tempo e espaço do próprio branco ou negro. Pois a natureza é tão vitimada e violentada que o teu próprio grito impulsiona o negro a não apenas advogar por si, mas também, para a própria natureza. Ou seja, a busca do equilíbrio em diferentes sentidos da vida do negro implica o equilíbrio para a sua natureza, pois a natureza para ele determina a sua existência. A natureza essa que constitui a razão de luta pela sobrevivência condicionando e dinamizando diferentes inquietações e reações.

INQUIETAÇÕES E REPLICAÇÕES: ANÁLISE DAS POSTURAS CRÍTICAS EM RELAÇÃO ÀS ABORDAGENS EUROCÊNTRICAS SOBRE A ÁFRICA

Nkolo Foé (2013) *alega que o diálogo entre o continente africano e europeu está caracterizado pelo desprezo, estigmatização, opressão, violência e ódio. Entretanto, as premissas hodiernas que julgam que a África não tem história possuem fortemente as bases interpretativas*

nas ideias dos pensadores europeus que questionavam a humanidade em África, isto é, dos negros e africanos.

A afirmação da hegemonia cultural euro-americana representa, de modo geral, uma das principais características da era moderna. Em decorrência disso, a escrita da história humana passou a ser dominada por um conjunto de aspectos institucionais e sociais euro-americanos ligado aos interesses, predileções, preocupações, preconceitos e neuroses. Nessa lógica, os europeus figuram como protagonistas inéditos do conhecimento, em que uma das implicações é observada na racialização do próprio conhecimento (OYEWÚMÍ, 2004).

Nesse contexto, os conhecimentos apresentados pelos “grandes intelectuais europeus” são encarados como algo puro e verdadeiro; e, no entendimento popular, tais conhecimentos tendem a ser inquestionáveis, pois o mundo vem sendo educado através deles por muitos séculos. Mas até que ponto esses conhecimentos, atualmente, inquietam outros povos, sobretudo africanos que têm outros conhecimentos? Para se encontrar uma resposta a essa interrogação, cabe, primeiramente, apresentar as narrativas desencadeadas pelos “intelectuais europeus” sobre o continente africano, pois foram estas que provocaram profundamente a inquietação africana no cenário intelectual global, que diversos pesquisadores têm buscado desconstruir.

Nesse âmbito, observa-se, nos inscritos de Achille Mbembe (2001), que a noção da raça assume um papel no reconhecimento de atributos humanos, sendo ela caracterizada por categorias morais discerníveis e por um conjunto de qualidades ou traços fisiológicos concretos. Ora, a questão grave que se coloca é que tais propriedades fisiológicas e características morais se tornaram instrumentos classificatórios das espécies “humanas”, a partir de uma hierarquia que carrega resultados muito violentos, quer sejam de natureza política, quer sejam de natureza econômica e cultural (GUIRAL; TEMIME, 1977, *apud* MBEMBE, 2001).

Em relação ao procedimento antropológico designado por *etnologia*, desenvolvido para estudar as chamadas sociedades primitivas ou iletradas, Paulin J. Hountondji (2008) alega que é uma metodologia de investigação impropriedade, uma vez que, a tais sociedades, acabam sendo impostas caracterizações que não lhes pertencem.

Foi a partir dessa perspectiva que se assiste à violação do continente africano pela elite corporativa ocidental, pois estabeleceu-se um mecanismo hegemônico para entender a África, a fim de poder usurpar sua riqueza. Paralelamente, a África, para sair dessa situação, precisa igualmente entender o Ocidente. Nesse sentido, cabe à África sonhar e agir em uma dimensão mais ampla. A ideia então não é mudar a África para se acomodar ao mundo, contrariamente, é transformar o mundo a fim de acomodar África (FALOLA, 2007). Por essa razão, Paulin J. Hountondji (2008, p. 10) sublinhou que:

Os estudos africanos em África não deveriam contentar-se em contribuir apenas para a acumulação do conhecimento sobre África, um tipo de conhecimento que é capitalizado no Norte global e por ele gerido, tal como acontece com todos os outros setores do conhecimento científico. Os investigadores africanos envolvidos nos Estudos Africanos deverão ter uma outra prioridade: desenvolver, antes de mais, uma tradição de conhecimento em todas as disciplinas e com base em África, uma tradição em que as questões a estudar sejam desencadeadas pelas próprias sociedades africanas e a agenda da investigação por elas direta ou indiretamente determinada.

Em virtude dessas abordagens, conclui-se que o negro por essência não é selvagem, ele só veio a adquirir o estatuto imposto pelo “branco” através da injustiça e do forte desejo de consumir o outro. Ser “selvagem, bruto, sem história, pobre”, e por aí vai, são caracterizações funestas que inquietam o povo africano. Aliás, essas narrativas podem testemunhar o quanto hoje, os africanos são abalados com alegações nefastas procedidas do Ocidente. Ou seja, apesar de tantos esclarecimentos e defesas, impende-se questionar quais implicações os conceitos veiculados de “cima para baixo” determinam e influenciam a política de desenvolvimento em África. Claro, a antiga prática colonial de exploração acolchoou-se de outros signos predatórias. Trata-se de uma sutileza de ação exploratória que omite a estrutura tradicional de escravização. Na ordem deste fato, questiona-se: qual é a relação entre a África e o Ocidente nos dias atuais? Até que ponto as cooperações que se estabelecem entre ambos os continentes visam ao desenvolvimento da África?

Além disso, é imprescindível notar que os esquivos em relação a África e africanos\as reconfiguram sutilmente o papel antigo de violência que a ciência tinha legitimado (a escravização). Porém, apesar de haver “direitos humanos” essa prática influencia a forma como a África e africanos\as são cedidas recaracterizações de forma ríspida e depreciativa pelo ocidente. Será que todos países africanos participam na elaboração de legislações internacionais sobre cooperações e desenvolvimento? E se sim. Como são articuladas as correlações de forças as quais constroem decisões para a edificação do desenvolvimento africano? Qual é o papel da comunidade internacional na África e fora da África sobre o retrocesso e sucesso do continente no âmbito de desenvolvimento socioeconômico?

Antes de mais, é imprescindível interrogar o Ocidente sobre este tempo de globalização e tecnologias, se realmente as dúvidas e os equívocos em relação ao conhecimento europeu sobre a África e os africanos, bem como o próprio conhecimento da Europa e dos europeus pelos africanos foram esclarecidas, se o preconceito existente no meio destes foi eliminado. Acredita-se que não (TORRES, 1998). Com base nessas ideias, como posicionar atores dito do Sul global, em particular africanos, no jogo internacional? Que tipo de políticas e conhecimentos são privilegiados na

elaboração de políticas de desenvolvimento? Quais atores encontram ou não o eco de suas vozes face às perplexidades que permeia diferentes viveres na sociedade internacional?

CONCEITOS E SEUS IMPACTOS PARA O DESENVOLVIMENTO DO CONTINENTE AFRICANO

A literatura sobre a história de luta dos países do Sul, em particular da África, para transformação social do continente, sempre apresenta, claramente, os obstáculos derivados do Norte global. O neocolonialismo serve para provar esse fato. Aliás, as formações discursivas ideológicas neoliberais politicamente disseminadas em África possuem um papel essencial na estruturação de sistemas governativas dos países africanos e contribuem em grande escala para uma má liderança do continente. Hoje em dia, vários conceitos aparentam representar algo bom, mas, na realidade, são instrumento de dominação. Carlos Nuno Castel-Branco (2007, p. 1, *grifo do autor*) esclareceu esse ponto, ao afirmar que:

Uma África serve tanto para impor modelos ignorantes e irresponsáveis de ‘pacificação’, ‘estabilização’, ‘democratização’, ‘globalização’ e ‘desenvolvimento’ vindos do exterior, como para procurar legitimar o poder desacreditado e debilitado das burguesias nacionais, frequentemente encostadas aos ombros do grande capital internacional ao qual se dizem constituir a alternativa genuína e, claro, africana.

A discrepância epistemológica e seus impactos para o desenvolvimento do continente africano caracterizam-se pela dinâmica que demarca diferentes interesses nas relações diplomáticas globais, as quais permeiam os processos de globalização em que vários grupos dos atores, sobretudo africanos, não encontram eco de suas vozes no seio do jogo cínico no sistema internacional. Embora podendo estes participar do processo de ‘investimento econômico ou intelectual’ voltado ao continente, não possuem poder decisório final sobre as políticas a serem aplicadas. Dito de outra forma, esse poder decisório sofre influência exterior. Aliás, a própria tomada de consciência do Sul global foi marcada pelas diversas lutas que foram processos árduos no âmbito político, cultural, econômico e epistemológico. Claro, foi um processo relevante na busca de autonomia econômica e na edificação de algumas lutas contra a exploração; porém, até hoje a sua consolidação está em andamento.

A 3ª Conferência de Movimento dos Países Não Alinhados (MNAOL), realizada em setembro de 1970, por exemplo, traz à tona o conceito de autossuficiência coletiva, isto é, a ideia de que o Sul global não poderia jamais esperar a misericórdia dos países ricos do Norte a fim de se

sobressair economicamente. Sendo assim, o pensamento de autossuficiência envolve políticas internas e externas, aquelas envolvem a responsabilidade do Sul em cuidar e controlar seus recursos naturais, buscar um desenvolvimento científico e tecnológico próprio e melhorar a educação; as segundas visam à maior cooperação econômica e técnica entre Sul-Sul (SOUZA *et al.*, 2014).

No contexto africano, essa ideia constitui uma utopia, pois a política neoliberal de novo imperialismo ocidental veiculou projetos ditos de “desenvolvimento”, mas que constituem grande retrocesso para o continente. Os próprios países do sul global copiam modelos do desenvolvimento de Norte Global acabando por atuar como eles na arena de relações econômicas e políticas.

No contexto do Norte Global, o ajustamento estrutural implantou a integração regional no Sul Global: a criação de um mercado e serviço pela nova Organização Mundial de Comércio (OMC), a abertura de economia de mercado e o imperativo democrático que serve como item central para efetivação de cooperação intercontinental, principalmente entre a África e a Europa. Ora, o aumento das desigualdades nos jogos financeiros da globalização é uma questão ainda visível entre esses continentes; contudo, os impactos sociais dessa ação apavoraram a África (TORRES, 1998).

Na sequência da leitura feita até aqui, tornou-se evidente que a estratégia de dominação do continente africano expresso na negação de sua humanidade e atribuição de conceitos desumanas a esse lugar, bem como a sua balcanização através de fabricação de inimizade entre os africanos, guerras civis, tribais, inter-étnicas e crises sociopolíticas se reconfiguraram, hoje em dia, na negação de sua capacidade de reconciliação e desenvolvimento. Por isso, o continente se caracteriza como uma região onde os Estados são falhados ou são Narco-Estados. A guerra e as crises sociopolíticas tornam-se instrumentos para novas adjetivações que são estratégias da política externa do Ocidente sobre a África, embora essas crises e guerras sejam, em vários casos, orquestradas *de fora para dentro* – do ocidente para a África. A esse respeito, Robert I. Rotberg (2003, p. 5, *tradução nossa*) descreve que:

As guerras civis que caracterizam os Estados falidos geralmente resultam ou têm raízes em inimizade étnica, religiosa, linguística ou outra intercomunitária. O medo do outro que gera tanto conflito étnico estimula e alimenta hostilidades entre regimes e grupos subordinados e menos favorecidos. (ROTBURG, 2003, p. 5)⁴⁸

O Narco-Estado, como muitos países africanos são caracterizados, se refere ao momento em que a governabilidade desses países incorpora estratégias protecionistas de atores traficantes de

48 The civil wars that characterize failed states usually stem from or have roots in ethnic, religious, linguistic, or other intercommunal enmity. The fear of the other that drives so much ethnic conflict stimulates and fuels hostilities between regimes and subordinate and less favored groups. (ROTBURG, 2003, p. 5).

droga. Ou seja, em referência aos dilemas de desenvolvimento na Guiné-Bissau, caracterizado pelas crises sociopolíticas e econômicas, Miguel de Barros (2014, p. 14) sublinhou que o resultado de conflitos no país implicou a sua rotulação como “Narco-Estado”. Isso possibilitou que:

[...] o Estado guineense seja internacionalmente classificado como ‘institucionalmente frágil’, uma categorização que designa um Estado que não consegue cumprir as suas responsabilidades básicas para com a população, colocando em causa a sua segurança humana. (BARROS, 2014, p. 72).

Quais são as conveniências geopolíticas estrategicamente objetivadas nesta caracterização? Esta indagação possibilita um exercício analítico e interpretativo que pode aproximar-se a seguinte ideia; o tráfico de drogas transcende limites territoriais de países africanos, por serem problemas internacionalmente reconhecidos. No caso da Guiné-Bissau, o país não é produtor de drogas, o que torna relevante questionar se os próprios produtores de drogas em outros países, sobretudo fora do continente são designados como “Narco-Estado”.

Os Estados africanos deparam-se com problemas que não são originados no continente, mas, sim, são resultados de estratégias geopolíticas das nações e burocratas do chamado Norte-Global que aproveitam as crises sociopolíticas a que estes países são empurrados para atribuir conceitos que obstaculizam o desenvolvimento do continente. Aproveitam, com isso, para implementar megaprojetos ditos de “desenvolvimento”, mas que são de caráter mais exploratório do que para garantir o desenvolvimento que se almeja.

Na devida ordem de raciocínio, pode –se dizer que esses conceitos impactam na dinâmica de entrada dos turistas em alguns países africanos, pois estes não viajam para um país que está em crise ou guerra, o que pode comprometer a potencialidade turística num país como a Guiné-Bissau, cujos recursos advindos do turismo são indispensáveis. Hoje, a luta epistemológica envolve os dilemas de desenvolvimento do Estado moderno africano. Trata-se de independência epistemológica e socioeconômica, aliás, como afirmou Bellucci (2010, p. 2):

Quando se indaga acerca da tradição no Estado moderno africano, é muito comum referir-se à poligamia, à excisão feminina, às redes de solidariedade, às hierarquias e obrigações sociais, ao peso dos ancestrais, às obrigações dos mais jovens, aos ritos e cultos das religiões pagãs, aos usos e costumes regionais e étnicos, [...]. ‘Há um século, a modernidade se propunha a ‘civilizar’ os ‘selvagens’, fazendo-os aceitar a religião cristã, o hábito de se vestir, a responsabilidade para com o trabalho [...]. ‘Sabe-se bem, hoje, em que consistiu realmente esta ‘civilização’ por meio do colonialismo. O trabalho forçado, a migração, o cultivo obrigatório, o pagamento de impostos em moeda, o castigo corporal, a prisão, os massacres, o degredo, o não reconhecimento da cidadania, a segregação legal e o subdesenvolvimento.

Em dado momento histórico, sobretudo nos anos de 50 e 60 (“primeira geração de ONGs”), observou-se que elas costumavam despolitizar a estrutura de poderes locais nas zonas cuja ausência do Estado é frequente. Trata-se do plano de atender desejos materiais da população daquelas regiões em curto prazo, porque estas organizações criam estratégias de angariação de fundos usando exageradamente a imagem das crianças através do discurso enganoso de “caridade e a compaixão”. Entretanto, a resposta para o questionamento sobre elementos configurantes do sistema internacional da qual elas vêm é uma das questões mais questionáveis da sua atuação (SOUZA *et al.*, 2014). Será que essa prática não é vista nos dias atuais materializado por meio do discurso sobre o desenvolvimento?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observa-se que a dinâmica que demarca diferentes interesses dos atores constituintes do sistema internacional nas relações diplomáticas globais do mundo globalizado é muito assimétrica. Vários países africanos, bem como outras nações periféricas do Sul, são, até hoje, vítimas de atuação de muitos projetos estabelecidos pelos atores progressistas de Norte. Tais atores geralmente apresentam um discurso democrático, mas suas práxis carecem de democracia: falam de ajuda humanitária, porém qualquer análise cuidadosa sobre tais discursos pode apresentar crise em acreditar que são de fato humanitários. Com a grande influência que essas entidades exercem sobre Estados africanos, tornam-se difíceis as lutas que a sociedade civil, às vezes, empreende como forma de resistência, ou seja, esta acaba por não encontrar o eco de suas lutas perante a complexidade que rege seus viveres, seja no contexto nacional, seja no internacional.

Portanto, a luta epistemológica envolve fortemente as lutas política e econômica na esfera do desenvolvimento econômico e social. Portanto, da mesma forma que os Estudos Africanos necessitam privilegiar e incorporar uma tradição de conhecimento em todas as disciplinas com embasamento em saberes africanos, a política de desenvolvimento econômico e social em África precisa fundamentar-se na lógica local, privilegiando conhecimentos das próprias sociedades africanas. Isto é, a política interna deve guiar de forma direta ou indireta os projetos de desenvolvimento seja de agenda interna ou externa.⁴⁹

REFERÊNCIAS

⁴⁹ Esta assertiva é feita a partir de uma comparação sobre a afirmação de (HOUNTONDJI, 2008) que tem no seu teor uma luta epistemológica, porém aqui levada ao lado de duas lutas interligadas – a epistemologia e o desenvolvimento.

BARROS, Miguel. *A sociedade civil e o Estado na Guiné-Bissau: dinâmicas, desafios e perspectivas*. EU-PAANE. In: Edições Corubal. 2014.

BELLUCCI, Beluce. O Estado na África. *Tempo do Mundo*, v. 2, n. 3, p. 9-43, 2010.

CASTEL-BRANCO, Carlos Nuno. Alternativas Africanas ao Desenvolvimento e ao Impacto da Globalização: Notas Críticas Soltas. In: Encontro Acadêmico Espanha-Moçambique, 1., 2007. *Anais [...]*. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane, 2007.

FALOLA, Toyin. Nacionalizar a África, culturalizar o Ocidente e reformular as humanidades na África. *Afro-Ásia*, n. 36, p. 9-38, 2007.

FOÉ, Nkolo. África em diálogo, África em autoquestionamento: universalismo ou provincialismo? “Acomodação de Atlanta” ou iniciativa histórica? *Educar em Revista*, Curitiba, v. 29, n. 47, p. 175-228, 2013.

HOUNTONDJI, Paulin J. Conhecimento de África, conhecimento de Africanos: duas perspectivas sobre os Estudos Africanos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 80, p. 149-160, 2008.

MBEMBE, Achille. As formas africanas de autoinscrição. *Estudos Afro-Asiáticos*, v. 23, n. 1, p. 171-209, 2001.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. *Conceituando o gênero: os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas*. Dakar: CODESRIA Gender Series, 2004.

ROTBURG, Robert I. (ed.). *State failure and state weakness in a time of terror*. Washington: Brookings Institution Press, 2003.

SOUZA, André de Mello *et al.* *Repensando a cooperação internacional para o desenvolvimento*. Brasília: IPEA, 2014.

TORRES, Adelino. Desenvolvimento africano e cooperação. *Cadernos de Economia*, n. 45, p. 42-49, 1998.

IDENTIDADE CULTURAL DO POVO TCHOKWE E SUAS TRANSFORMAÇÕES (1883-1893)

Danilson Ernesto Caculo
Itacir Marques da Luz

RESUMO

A presente comunicação tem como objetivo promover uma reflexão sobre a identidade cultural do povo Tchokwe e suas transformações, a partir de uma ruptura do império Lunda no final do século XVIII ao princípio do século XIX, período no qual se deu a formação de novos grupos étnicos nessa região. Partimos da elaboração de um projeto cuja dimensão analítica foi mapear as trajetórias desses povos as quais caracterizam novas práticas culturais adquiridas pelos Tchokwe a partir das relações com os outros povos. Sua construção identitária perpassa, portanto, o contexto histórico e a própria relação com outros povos, tanto ao saírem do território de governo Lunda, quanto ao voltarem para dominar o mesmo território. Neste processo se apresentam em três fases fundamentais na construção de novas identidades: o primeiro, quando ainda pertencente ao império Lunda; o segundo, quando se relacionam com outros povos; e o terceiro, quando voltam para dominar o império Lunda, que este se torna mais frágil com a saída de outra força atuante na região, os Miatas. Apesar dos Tchokwes se identificarem com novas construções identitárias eles invocam os mesmos poder da ancestralidade Lunda por deter os mesmos contextos históricos e memória em comum.

Palavras-chave: identidade cultural. Território. Historia. Memória. ancestralidade.

INTRODUÇÃO

Angola é uma país de clima tropico, que está localizado no continente africano na região austral também designada como região meridiana, fazendo fronteira com a Republica Democratica do Congo (RDC), Congo, Zambia e a Namibia. Angola tem o espaço territorial de 1.246.700 km², contendo 18 provincias. Angola é um país com varias etnias e com multiculturalidade, na identificação do seu povo, é que nos vai ajudar a puder entender o que é angola na sua demarcação territorial e cultural. No entanto, cada grupo etnico tem a sua lingua que predomina a seu territorio e sua forma de configuração de liderança.

Os tchokwes são de origem bantu com hábitos e costumes, atualmente em Angola os tchokwes são de aproximadante 3 milhões de habitante que estão localizados nas provincias da Lunda Norte, Lunda Sul e Moxico. Os tchokwe se estabelecem nestes territorios, sendo um grupo politicamente estável.

O território tchokwe respetivamente nos pontos de descanso são configurado e caracterizado a partir da matrilineagem. Mayor (2010), compreende que a pratica da matrilineagem tchokwe sofre um enfraquecimento mediante as praticas de sacrificio humano aplicado pelos lideres que conduzem o povo para outros territorios.

Ainda de acordo com Mayor (2010, p. 31):

A contínua negação de Kanykaka Tembo quanto aos princípios da matrilineagem se expressara, clarividente, na proibição ao nascimento de crianças. Tal posição se desdobra em um momento de ruptura, quando o princípio de descendência se quebra e passa a ser negado no interior das relações sociais: Kanyka recusa ele próprio a genealogia como princípio social, ao furta-se à obrigação de tio materno em realizar os procedimentos funerários, ordenando que o marido fizesse sozinho o enterro da criança e da mulher. No entanto, uma contradição se opera e se desdobra em dois acontecimentos sucessivos. Entre os Lunda, como entre os Tchokwe, os malefícios são atribuídos à insatisfação e à produção dos antepassados em relação aos vivos, cabendo ao ritual restabelecer as relações positivas entre vivos e mortos. A quebra de uma obrigação vinculada à descendência matrilinear se desdobra na constatação de que havia uma aldeia próxima que logo resolveria a fome que se abatia sobre todos devido à escassez de caça. Isso conduz o grupo de Tchinguri a atravessar o rio Kassai que nesse trecho seria estreito o suficiente para se poder transpô-lo em um simples pulo.

Os sacrificios humanos foi uma característica cultural adquirida ao longo do seu trajeto e aconteceram em todos os lugares em que eles percorriam, fortificando assim o poder que os miatas possuíam e do seu grande chefe.

A diversidade de locais e as complexidades das trocas de regiões percorridas pelos Tchokwes favoreceram a atuação no plano político e cultural dos ancestrais, o que explicam os laços com grupos vizinhos que foram se identificando ao longo da sua caminhada. Desde o tempo em que era apenas o império Lunda a convivência era de modo passivo, onde todos trabalhavam em prol da comunidade, ou seja, em que as lutas eram feitas coletivamente e nada de individualismo. Até mesmo na ramificação destes reinos os pequenos grupos étnicos que se formaram prevaleceram com a mesma forma de luta contra os outros grupos que tentassem invadir seus territórios.

Mas com todos esses acontecimentos os grupos vão sofrer transformações em suas estruturas, dando assim novos rumos a sua experiência, vindo a criar técnicas que pudessem ajudar na construção de novas identidades. Para os Tchokwes torna-se indispensável às técnicas usadas para defrontarem qualquer grupo que entrasse em conflitos com eles, desde que haja uma forma ideal para defender o espaço que eles têm como conquista própria de modo a fazer suas práticas habituais.

Com os conflitos alguns integrantes pertencentes aos Lunda começam a abandonar o território por causa da nomeação da filha mais nova como líder que detém o poder do lukano, esta

nomeação influência no processo de imigração do povo para outros pontos da região. Portanto, com base no estudo deste povo compreenderemos uma diferença na identidade cultural de ambos de uma forma ou de outra.

Os hábitos e costumes de um povo de modo em geral é o ponto de partida para entender como estão organizados estruturalmente, e onde os anciões são os principais mediadores para transmissão de conhecimento da cultura. Sobretudo com a valorização e preservação da cultura o indivíduo tem a tradição como papel fundamental na construção de identidade que os caracteriza como grupo étnico, na medida em que a cultura é preservada de igual modo é divulgada para que muito possam saber sobre os hábitos e costume do povo.

NARRATIVAS E ORIGENS DOS TCHOKWES

Os tchokwes originam-se do império Lunda através de uma ruptura que o império vai sofrer no final do século XVIII. Pois esta ruptura vai se dar através da nomeação de *Lueji* a filha mais nova do casal real como líder do império, e a mesma vai se casar com um estrangeiro dando assim o poder da pulseira denominada lukano⁵⁰ que detém o poder das terras em governação Lunda. O reino dos Lundas culturalmente adotava a linhagem como forma de condução do governo, desde os tempos mais remotos, sendo que a liderança do determinado grupo era repassada do pai para o filho primogênito, de geração em geração.

Outras interpretações dessa narrativa têm associado a figura de Tchibinda Ilunga aos Luba. Na verdade, os Luba sempre partilharam diversas formas de governo com os Lundas e, como veremos mais tarde, formarão juntos um poderoso império. No final do século XV, os lunda-luba tinham conseguido mais estabilidade política (PANTOJA, 2011, p.32).

Com esta nomeação, portanto, o império ganha os seus primeiros inimigos, especificamente os irmãos Lueji e alguns mais velhos (anciões), que estavam contra a consagração dela como a líder do reino. Pois a partir das transformações ocorridas no império Lunda com a consagração de Lueji, os tubungos temiam a possibilidade de mudança em práticas tradicionais mediadas pela oralidade, como o casamento, que é um dos registros de aliança, considerando assim um dos patrimônios culturais e de poder respeitando o espírito dos antepassados, trazendo sua linhagem com descendentes.

Apos o casamento alguns mais velhos que estavam contra a nomeação começam inicialmente abandonar o território Lunda, que para eles este casamento vem impor outra genealogia, de conhecimento/poder, e bem como na transmissão de conhecimento. Sendo assim,

50 Lukano pulseira feita de osso que detém o poder da ancestralidade e das terras

cada um dos irmãos de *Lueji* vai guiar um povo junto com os *Miata* que gostavam de como eles lideravam o povo na ausência de seu pai.

Com a separação do grupo houve a necessidade de manter também a genealogia do poder político que os identificava, caracterizando assim os elementos fundamentais para a construção de sua história.

MOBILIDADE E INTERAÇÃO SOCIAL

Enquanto um povo de característica nômade, os Tchokwe iam de aldeia a aldeia conquistando forçadamente outros povos a seguirem eles nas grandes conquistas, algo que os grandes chefes do conselho atribuem mérito ao *Tchinguri* e com isso, os *miatas*⁵¹ do grupo vão perder suas forças progressivamente aos princípios de descendência, sendo forçados a saírem do grupo para conquistar outros povos. O fato é que o seu líder deixava entrar pessoas de outras linhagens, promovendo, como já aqui discutido, uma transformação na estrutura de um povo que estava se consolidando.

Com a retirada de alguns velhos do conselho por não concordarem com as transformações em curso, surgirão conflitos internos entre os Tchokwes, permitindo muitos voltem às terras de origem propriamente dita, em território dos Lundas. As migrações, portanto, seguiram com uns saindo dos Lundas, a procura de território para se instalarem e, paralelamente, outros voltando para onde eram recebidos como os bons filhos voltando em casa e fugindo de um líder intolerante.

Na imigração para outras aldeias os Tchokwes acabaram estabelecendo uma relação desigual com os nativos, podendo ser classificada tanto na forma mais passiva e de forma mais agressiva. As relações consistiam sobretudo em alguns aspetos de forma amigáveis a partir das trocas de produtos sobre interesses de ambos, com esta relação os grupos tornam-se sistematizado de maneira que os mesmos ficam unificados. De igual modo a outra forma de relação de violenta onde um vai querer tomar as terras do outro povo, causando a desestruturação no grupo atingido nos conflitos.

No entanto, a trajetória histórica dos Tchokwes também pode ser entendida na maneira como seus integrantes passam a adotar os hábitos e costumes dos outros povos com quem vão se unificar. Isso pode ser observado em elementos e narrativas por eles retratadas, a exemplo da escultura de um herói Luba que entrou claramente na história dos Tchokwe pelo fato de ser

51 *Miata* é denominado aos mais velhos que fazem parte do conselho do grupo (Mayor, 2010)

considerado como homem que detinha o poder da caça, ensinando a prática de caçar com armas e pólvora.

Em termos objetivos, seu relacionamento com outros povos é baseado no conhecimento tradicional e na prática regular Tchokwe para que assim as condições de relação sejam claras e reais diante das populações nativas, as quais vêm a se tornar seus reféns, principalmente pelo processo de ocupação de cada território. Para eles, tudo precisava ter seus interesses por base, e a duração das relações deveria considerar sua logística de alimentos para se manter em cada aldeia.

Tal pragmatismo dos Tchokwe implica que os traços a serem criados pelo povo são exclusivamente na sociedade que será demarcada por eles, embora alguns elementos culturais muitas vezes sejam compartilhados com as populações determinadas nas suas respectivas regiões agora sob tutela. As relações são transformadas tendo em conta o modo de como cada grupo se apresenta culturalmente e de como a opressão será feita pelo grupo com maior poder de guerra para conquista de novas terras.

Cada povo repensa de uma forma ou da outra o conjunto da coletividade que será dotada segundo a crença do grupo étnico e, por outro lado, atendendo aos interesses priorizados para a comunidade. Esse exercício de “repensar” o grupo vai diferenciar a cultura de outros grupos que iram se relacionar.

Nota-se, portanto, que os Tchokwes se transformam de pequeno grupo para grande grupo com a tamanha mobilidade, percorrendo todo país e usando as suas paragens como acampamentos. Com esta mobilidade alguns dos Tchokwes vão ficando para trás, fazendo com que o grupo se espalhe para muitos lugares do país.

Com a transformação cosmológica, Tchinguri assumia em vida a posição dos antepassados, a saber, um predador sobre humano temido e respeitado. Contam as histórias dos povos do planalto central (Imbangala, Mbundu, Songo) que os *miata* Lunda (Munjumbo, Kandonda, Ndumba e Ndonje) levaram Tchinguri à ilha fluvial Mbola na Kasaxe, onde, à maneira das grandes armadilhas para leões e leopardos haviam cavado um profundo buraco tampado com folhas, paus e areia, sobre o qual estenderam a esteira em que Tchinguri se sentava em ocasiões cerimoniais. Levado ao local pelos *miata*, Tchinguri cairia na armadilha, morrendo e sendo enterrado como grande predador (MAYOR, 2010, p.39).

Com esta invasão os tchokwes capturam todos que estavam instalados no território Lunda, se instalando, então, na capital do império ficando com o domínio e sob comando de todo território. O que foi antes o conflito de interesses político voltou a ser pelo fato deste ser invadido dado o interesse pelas terras Lundas, com a liderança totalmente diferente.

Na medida em que eles vão se instalar de novo nas sociedades em que era habitada pelos povos Lundas, cria ser lembranças vividas por lá, a história contada por eles em quanto se deslocavam para outras aldeias tinha por parte nova construção e do outro lado deixar pra trás uma sociedade que os viu a nascer e a crescer em questões culturais com hábitos adotado por eles mesmo.

TCHOKWE: UM GRUPO ÉTNICO

Segundo Poutignat (2011, p.189), afirma que:

o termo grupo étnico, na bibliografia antropológica, geralmente entendido para designar uma população que: Perpetua-se biologicamente de modo amplo, compartilha valores culturais fundamentais, realizados em patentes unidades nas formas culturais, constitui um campo de comunicação, possui um grupo de membros que identifica e é identificado por outros como se constituísse uma categoria diferenciável de outras categorias do mesmo tipo.

Para que haja um grupo étnico é preciso que estejam totalmente estruturados e localizados, na medida em que eles estarem mobilizados ou organizados podemos dizer que é então a existência de um grupo étnico. Mas se a estrutura deste grupo sofrerem alterações onde é localizado territorialmente o isolamento fará com que deixe de existir este grupo étnico.

Por sua vez, BARTH (1976), define grupo étnico como sistema de organização social em populações cujas categorias são distintas aos membros e identificado pelos outros constituindo assim suas identidades.

Poutignat e Jocelyne mencionam no seu trabalho sobre grupo étnico, que o termo etnia foi usado pela primeira vez por (Rupp Einesenreich, 1989) para se referir às sociedades primitivas, a adoção deste termo etnia aproxima-se da noção para entender o que é tribo, neste sentido elas estão ligadas intrinsecamente correspondendo o coletivo das sociedades que pretende se estudar.

A questão de etnia nos remete à compreensão que quando nascemos ou vivemos num espaço que adotamos em classe social, pertencente à mesma etnia, nela encontramos algumas diversidades humanas, que possivelmente encontramos nos homens e mulheres definindo assim o seu ser em virtude do modo cultural e costume que cada indivíduo apresenta, podendo ser igual ou diferente.

O grupo étnico consolida os hábitos culturais e sociais, para definir ou diferenciar de outros grupos, e padroniza modelos a seguir como a tradição cultural de forma comum, elementos que fazem com que o grupo étnico se torna fundamentais na construção das sociedades

estabelecidas, categorizando em subgrupos majoritários ou minoritários de formas organizadas. Estes elementos que se tornam fundamentais, podendo destacar a língua, o ritual de forma mais ou menos passada como dança, a gastronomia e outras formas que possam dar a conhecer os modos padronizados. Com base na definição de Smith (1997, p. 36):

...grupo étnico é Um tipo de coletividade cultural, coletividade esta que sublinha o papel de mitos de descendência e de memórias históricas, e que é reconhecida por uma ou mais diferenças culturais, como a religião, como os costumes, a língua, ou as instituições tais coletividades são duplamente históricas no sentido em que só são as memórias históricas essenciais para sua continuação, como cada uma desses grupos étnicos é produto de forças históricas, específicas, estando desse modo sujeito a dissolução e à alteração histórica.

Os Tchokwes são caracterizados pelos hábitos e costumes de forma própria nas organizações sociais, e as sociedades definem assim os traços culturais que cada nativo ou descendente apresenta, isto é, a partir da língua como elemento fundamental da identificação do grupo étnico definindo se pertence ou não ao grupo, e a forma como tem o modo de construção de identidade própria.

O mito nesta sociedade Tchokwe de uma forma em geral é olhada como fundamentos culturais que os ancestrais deixaram como herança de uma cultura que vai se mantendo viva. As pinturas Tchokwes são de caráter fundamental na questão de ilustrar imagens produzidas para representarem os registros de acontecimentos históricos, essas construções de imagens terão dimensões totalmente equivalentes aos antepassados de forma original ao que é transmitido. Além disso, os registros do valor cultural deste povo são predominantemente aos hábitos e costumes que o grupo terá como eficácia de maneira a ser divulgada a cultura expressada a necessidade de valorizar a história dos antepassados.

ELEMENTOS CULTURAIS E IDENTITÁRIOS

Reconhecida como um conceito muito amplo nas ciências sociais e, por isso, apresentado por diferentes definições, à cultura pode ser entendido como um conjunto de elementos simbólicos e materiais que caracterizam uma determinada sociedade e permeiam, portanto, a vida um indivíduo que dela fazem parte. Nessa dinâmica, cada grupo estabelece sua forma de transmitir saberes e costumes sobre sua origem e modo de vida, assim como estes devem ser respeitados, produzindo uma compreensão de mundo e um comportamento em comum das pessoas desse contexto.

A partir desse entendimento é possível relacionar determinado grupo e seus elementos culturais com elementos de outros grupos e cultura diferentes, de modo a identificar, portanto, quem é ou não é de uma mesma cultura. Segundo Hall (1992, p.57): “a concepção de cultura é, em si mesma, socializada. Não consiste mais na soma de o melhor que foi pensado e dito, considerando como os ápices de uma civilização plenamente realizada”[...].

Na verdade, por mais que haja um repertório histórico sobre identidades culturais dos Tchokwes relacionando-os aos Lundas, na medida em que vão se estabelecer como um grupo étnico podemos afirmar que os traços culturais vão sofrer mudanças já que a cultura obtida nas sociedades Lunda vai se dispersar, não de forma muito evidente, e vão surgir novas práticas que passam a ser adotadas por eles. Outro fator que vem influenciar na mudança dessa estrutura é a entrada de pessoas de diferentes culturas no grupo.

De um modo geral, a cultura Tchokwe pode ser classificada em três fases distintas que serão importantes no processo de construção de sua identidade, durante o período aqui abordado:

- a primeira fase consiste apenas na estrutura do império Lunda. Aqui as práticas culturais eram de forma a cumprir o poder da matrilineagem e respeitar a decisão tomada pelo conselho e do chefe imperial.
- a segunda fase vai se dar no momento em que o grupo sai em busca de um território para se estabelecer, saindo assim do império Lunda com a finalidade de conquistar novas terras. Neste momento irá se construir nova genealogia política no grupo Tchokwe.
- a terceira fase consiste na trajetória que o grupo vai fazer a fim de encontrarem a terra prometida, modo que pudessem voltar trazendo novas ideologias culturais, além das lembranças dos territórios como os acontecimentos nas determinadas linhagens.

As três fases da cultura Tchokwe neste contexto busca fazer uma discussão. Isso porque trazem consigo a reflexão sobre o processo de construção ideológica em relação à identidade cultural de um povo, a partir da ancestralidade, da terra como espaço tradicional e, de igual modo, a redefinição da história oral como fundamento das formas de apresentação buscando os deuses.

A partir desta ideologia os nativos levam em consideração as oralidades de modo a preservarem a história que os caracteriza como grupo étnico, de modo que estes conhecimentos sejam ensinados a todos. Ao passar estes conhecimentos por meio da oralidade, os chefes Tchokwe vão procurar um jeito de levar estas culturas para assim serem compreendidas de maneira a dar ênfase as diversidades de apresentações culturais com uso das máscaras poderosa. Nessa perspectiva, os chefes Tchokwe não centralizam especificamente estes conhecimentos a um dado ritual ou singularizar os cultos feitos para os ancestrais, mas sim procuram reproduzir os

conhecimentos a fim de não deixar escapar os modos culturais e de os modos de apresentação feitas pelos antepassados.

Ao discutir sobre a importância e a complexidade da tradição oral nas sociedades africanas, Vansina (2010) destaca que, com base na realidade e não na ausência, a oralidade pode ser tratada como atitude de memórias coletivas ou individual, sendo que as apresentações de contos podem ser repassadas como acontecimento de um grupo e também pode ser quando estamos diante de acontecimentos que nos caracteriza. Ainda segundo o autor:

Uma tradição é uma mensagem transmitida de uma geração para a seguinte. Mas nem toda informação verbal é uma tradição. Inicialmente, distinguimos o testemunho ocular, que é de grande valor, por se tratar de uma 'imediate', não transmitida, de modo que os riscos de distorção do conteúdo são mínimos. Aliás, toda tradição oral legítima deveria, na realidade, fundar-se no relato de um *testemunho ocular* [...] Ao fim, ele se torna tão distorcido que só pode ter valor como expressão da reação popular diante de um determinado acontecimento, podendo, no entanto, também dar origem a uma tradição, quando é repetido por gerações posteriores. Resta, por fim, a tradição propriamente dita, que transmite evidências para as gerações futuras (VANSINA, 2010, p. 142).

No entanto, observa-se que nas sociedades Tchokwe uma das características culturais da época eram os sacrifícios humanos e na tradição artística, de forma ao uso de máscaras como protagonismo indispensáveis buscando a magia e crença que elas possuem em determinadas virtudes. As máscaras assim como outros instrumentos usados para a sustentabilidade da cultura tradicional do povo Tchokwe representam disfarce místico com o qual se podem absorver forças mágicas dos espíritos e assim utilizá-las em benefício da comunidade, a cerimônia de curas de doentes em rituais fúnebres é usada uma máscara quando morre um dos grandes chefes Tchokwes, é usada então para sepultar um dos mais velhos após ser sacrificado, e a máscara da mukanda usada para o rito de iniciação aos adolescentes.

Os rituais de iniciação nas sociedades Tchokwe é uma prática cultural que os caracteriza de maneira ideal e padronizada a fim de cumprir mais uma etapa que cada adolescente tem de passar, com a idade ideal o adolescente é obrigado a passar por esta prática.

O conceito de identidade, não é recente nas ciências sociais ou aplicada, este conceito nos dá a ideia de relacionarmos algumas coisas que é semelhante a outra. Dando a característica a objetos materiais ou imateriais, podemos então afirmar que realmente pelo fato de que o conceito de identidade sustenta que haja semelhança a outra, devemos deixar bem claro que o termo não tem nada a ver com a igualdade de um produto material.

O termo identidade aqui está a ser usado para caracterizar indivíduos como membro de uma sociedade ocupando um espaço e desenvolvendo um papel a sociedade ou seja cada indivíduo

apresenta suas características identitárias quer culturais, religiosa, política, de modo a marcar sua existência, onde cada um por mais que esteja na sociedade deve respeitar as regras impostas, ele aparece como elemento diferente a identidade ao outro e ele por sua vez aceita os outros do jeito que eles (a) são.

O conhecimento sobre identidade é adquirido em vários campos do saber, proporcionando o conhecimento de modo imaginário, de como são determinadas as qualidades e diferenciação a ser usada por diferentes povos. Os Tchokwes apresentam suas identidades com base nas memórias históricas, dando assim ênfase no que realmente no espaço físico que os caracteriza. Como relata Hall (1992, p.61):

Assim, a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo "imaginário" ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre "em processo", sempre "sendo formada". As partes "femininas" do eu masculino, por exemplo, que são negadas, permanecem com ele e encontram expressão inconsciente em muitas formas não reconhecidas, na vida adulta.

As práticas usadas por cada indivíduo direta ou indiretamente, vão falar como esta sociedade, este grupo é etnograficamente bem estruturado que da então a identidade, de modo a se passar as regras impostas por chefes Tchokwes, cada lugar em que eles percorrem isso de suas conquistas nos conflitos com outros povos, surgem então os sentimentos sobre o território que vão deixando para trás, ao passo que os territórios habitados por eles tornam-se como memórias históricas.

A identidade de cada indivíduo Tchokwe, neste período de muitas conturbações, no que diz respeito a conflitos que leva o povo a migrar para o outro território, o indivíduo será forçado a se adaptar às novas regras imposta por uma sociedade em que ele for inserido. Segundo Hall (2006), afirma que a identidade de um modo geral sofre mudanças de um tempo para o outro e que a identidade não é um processo estático mas sim dinâmico. Ao sofrer estas mudanças nas determinadas sociedade o indivíduo sente que é retirado um pedaço no grupo na qual ele faz parte.

Na mediada em que os Tchokwes vão se mover para outras sociedades deixando para trás a sua terra tradicional, cada um perde um pedaço de uma realidade que o mesmo está acostumado. De uma maneira ou da outra a sociedade chega a influenciar na forma de ser de cada indivíduo, dando assim nova identidade atendendo o meio na qual nos pontualizamos. Por exemplo, sabemos que cada indivíduo detém uma determinada identidade que lhe caracteriza de acordo com o espaço ou terra de origem, mas quando o mesmo passa para outras terras ele será obrigado a se adequar com

hábitos e costume da sociedade local, neste caso ele vai ganhar hábitos identitário da mesma sociedade.

TERRITÓRIO TCHOKWE NO PERÍODO DA INVASÃO COLONIAL

Quando aqui falo do período de invasão dos portugueses no território Lunda automaticamente estarei a incluir os Tchokwes pelo fato de ter a união dos mesmos e ser assim atribuído o nome de Lunda Tchokwe. Isso só vai ser chamado assim quando os grandes chefes tchokwes decidiram voltar nas terras de origem, que então era habitada pelos Lunda.

Neste período de conturbação as sociedades angolanas, o povo em toda parte do território procura criar formas para se manifestar de modo que os portugueses não conseguem entender, estas formas são de formas codificada em que eles sabiam o que se pretende fazer ou passar. As línguas como signo e símbolo de um povo vão ser padronizadas ao ponto de que seja um elemento de fundamenta na manifestação contra a imposição portuguesa.

A cultura tchokwe de uma forma ou de outra no período colonial é remetida um processo de reivindicação pelo grupo étnico sobre os portugueses que estavam cada vez mais se instalando nas terras indígenas, a produção de traços da cultura imaterial começa a ganhar espaço na manifestação da opressão dos colonizadores. Durante o período colonial português, podemos afirmar de forma abstrata ou genérica que a história do povo Tchokwe se baseia nos interesses pelos recursos que esta sociedade detinha e que era muito procurado pelos portugueses como o diamante. Para os portugueses a cultura tchokwe é olhada num contexto primitivo, na qual é ignorado o que é produzido nestas sociedades, a fim de privilegiarem o que é produzido por eles dizendo que sua cultura é melhor do que as dos povos nativos.

Contextualizando mais os aspetos que dotados pelos portugueses neste período colonial, as tradições padronizadas pelos Tchokwes eram dadas como não civilização de modo a eles civilizar estas sociedades. O colonialismo português no que diz respeito à situação histórica é determinado de forma concreta pelo fato de ser imposta hábitos e costumes de maneira brutal.

Este processo colonial nas sociedades Tchokwe conceitua uma profunda relação entre as formas de ruptura na identidade cultural do mesmo povo, e de um modo em geral no território angolano, as lacunas encontradas na articulação da relação imposta pelo colonialismo visa causar desconforto no próprio nativo e obrigando ele a deixar fazer o uso da sua cultura, dotando assim novas imposições coloniais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na construção de novos hábitos culturais identitários tchokwe, podemos compreender que a manifestação da ancestralidade através dos ritos de iniciação tem um papel fundamental na caracterização de saberes que são repassados do mais velho para o mais novo, portanto, a oralidade é o instrumento que assegura a existência dos antepassados, sendo lembrado para geração/geração.

Como bem fala Ana Paula (2009), nota-se que há um tremendo problema nas abordagens sobre o real e o imaginário, por causa da história e da memória dos dois povos visto que os mesmos compartilham algumas crenças semelhantes, e as informações dadas podem até confundir para quem não conhece realmente o processo histórico e de construção cultural dos diferentes povos.

A identidade dos tchokwe se remete em várias categorias culturais, situando assim o simbolismo das representações da ancestralidade, de uma cultura padronizada de manifestos que invocam a espiritualidade, mantendo em salvaguarda todos os princípios que os caracterizam como diferentes de outros grupos.

Na esfera da cosmovisão é preciso sempre contextualizando a ideia da oralidade como dimensão do processo de transmissão de conhecimento, passando a uma conjuntura de estrutura do sobrenatural, trazendo assim uma pluralidade no entendimento histórico e social a partir da relação entre os mortos e os vivos, ou seja, a partir das práticas culturais a serem usadas pelos indivíduos na construção do grupo étnico invocando os antepassados.

REFERÊNCIAS

BARTH, Frederik. *Los grupos étnicos y sus fronteras: la organización social de las diferencias culturales*. México: Fondo de Cultura Económica, 1976.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*, DP&A Editora, 1ª edição em 1992, Rio de Janeiro, 11ª edição em 2006, 102 páginas, tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro

_____. *Da diáspora: identidade e mediações culturais*. Belo Horizonte: editora UFMG, 2011.

HISTÓRIA GERAL DA ÁFRICA • *I Metodologia e pré-história da África* EDITOR JOSEPH KIZERBO- 2.ed. ver- Brasília: UNESCO, 2010. Cap. VII. Tradição oral. Pag. 139- 166

Le Golf, Jacques, 1924. *História e memória*. Tradução Bernardo Leitão... [et al.]- 5º ed.- Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003

LIMA, Mesquitela (1971) *Funções sociológicas dos figurinos de culto hamba na sociedade Tshokwé (Angola)*. Luanda: IICA.

MAYOR, Bruno Brant Sotto. *De brasas que atravessam o fogo: alguma antropologia entre os Tchokwe de Angola*. Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp147591.pdf>> acesso em 28 Out. 2017

PANTOJA, Selma. *Uma antiga civilização africana: história da África central oriental*. Editora Universidade de Brasília, 2011.

POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FERNART, Jocelyne. *Teoria da Etnicidade: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth*. Tradução Elcio Fernandes.-2.ed.- São Paulo: Ed. Unesp, 2011. 250p.

SONGA, Eufrásia Nahako; DIAS, Luciene de Oliveira (2013). *Língua vs Cultura: Diferenças linguísticas e a aproximação-distanciamento entre Angola e Brasil*. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO.

TAVARES, Ana Paula Ribeiro (2009). *História e Memória: estudo sobre as sociedades lunda e cokwe de Angola*. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas FCSH. Universidade Nova de Lisboa. Disponível em: <<https://run.unl.pt/bitstream/10362/13887/1/História%20e%20Memória.pdf>> acesso em: 26 de Out. 2017

O NEGRO E O PENSAR DECOLONIAL: DOS MALÊS À MARIGHELLA – UM POVO CHAMADO REVOLUÇÃO

Ivan Azevedo do Nascimento ⁵²
Djamiro Ferreira Acipreste Sobrinho ⁵³

RESUMO

Os movimentos libertários representaram e representam uma rica e curiosa passagem histórica, sobretudo no tocante à colonização, à escravidão e aos regimes de exceção instaurados em grande parte das sociedades. Por essa razão, o presente artigo tentará resgatar uma memória, até então pouco discutida na literatura científica, que evidencie o protagonismo dos povos e das culturas afro, recorrendo a pesquisas bibliográficas e abordagens feitas por autores e por autoras negras – tais como Ângela Davis, Kimberlé Crenshaw, Frantz Fanon, dentre outros - assim como bibliografias produzidas por outros grupos étnicos sobre o referido assunto ao longo da história. E destes podemos destacar João José Reis, Paul E. Lovejoy, Boaventura de Sousa Santos e Nei Lopes. Tentando, dessa forma, levantar questões que permeiam a sociedade, concernente as condições das classes marginalizadas no Brasil, herdeiras de um processo colonizatório explorador, bem como as ligações com outras nações da diáspora africana, a fim de traçar paralelos entre os motivos impulsionadores de inúmeros levantes ocorridos no território brasileiro de cunho ideológico e descolonizador. Por sua vez, abordaremos aspectos relevantes da causa dos negros e do pensar decolonial, presentes nos ideais libertadores dos Malês, negros islamizados, que foram despidos de suas ideologias e submetidos a um processo de coisificação humana durante o regime escravocrata no território brasileiro, mas lutaram energeticamente, no século XIX, contra o poder hegemônico de dominação e contra a exploração do seu povo. Aspectos esses também percebidos na figura histórica de Carlos Marighella, símbolo brasileiro de resistência, considerado um mártir do século XX no País, por militar pelas causas sociais, combatendo regimes absolutistas e marchando em defesa dos interesses das minorias desfavorecidas. Por conseguinte, faremos emergir diversas questões socioculturais, elucidando os impactos desse protagonismo transformador, aqui abordado, que tem inspirado inúmeros povos até os dias de hoje.

Palavras-chave: Negros. Minorias. Malês. Marighella. Protagonismo.

INTRODUÇÃO

São inúmeras as feridas deixadas na carne dos povos colonizados ao longo do processo de expansão territorial em todo o mundo. Visto que tal processo foi marcado por uma sede desmedida de dominação dos povos, tidos como desfavorecidos, em detrimento da exploração descabida dos europeus, numa corrida capitalista de conquistas de outros continentes e nações, em sua maioria compostas por negros.

⁵² Graduando em Direito pela Universidade Regional do Cariri - ivann.opus@gmail.com

⁵³ Categoria profissional, maior título universitário, nome da instituição, endereço eletrônico, Estado e país. Agência de fomento (se houver)

Na Concepção de Boaventura de Sousa Santos, essa atividade de dominação colonial, presente inclusive nos dias de hoje, amolda-se ao pensamento abissal. Pensamento esse que divide os atores sociais, unilateralmente, em uma linha onde os saberes e experiências sociais que são úteis e inteligíveis estão do lado de cá (colonizadores), enquanto os inúteis ou perigosos, contrários ao pensamento dominante, ficam do lado de lá em condições subalternas (SANTOS; MENEZES, 2009).

Para o psiquiatra e filósofo francês Frantz Fanon, que nasceu na Martinica e foi militante na luta pela independência da Argélia, em seu livro *Os Condenados da Terra*, a colonização tratava de uma busca injusta de inferiorizar o colonizado através da internalização da violência, o que gerava um confronto constante entre os interesses dos colonos e dos colonizados (FANON, 1965). Por sua vez, a exploração desses povos se caracterizava por uma luta desumana de dominação dos brancos para com os negros, a fim de imporem sua hegemonia ideológica e financeira.

Inferiorizados e desumanizados diante de tamanha barbárie ao longo de tantos anos, os povos negros têm tentado conquistar seu espaço e imprimirem uma marca de destaque ideológica na busca de sua liberdade de fato. O que não tem sido uma luta equânime por vários aspectos.

Nesse contexto, é de suma importância discutir como a figura do negro oprimido tem tentado se sobressair em meio a uma sociedade marcada pela figura do racismo e entendermos, através de estudos bibliográficos e documentais dos movimentos de descolonização e resistência, que nesse trabalho serão compilados cronologicamente no período das figuras-chave dos Malês - final do século XVIII e início do século XIX, que carregam uma força histórica incontável - e do mártir e militante revolucionário brasileiro Marighella, século XX, como esse pensar decolonial e revolucionário, em face de toda essa problemática colonialista e ideológica construída e trazida à contemporaneidade, tem feito desse povo um sinônimo de revolução.

EM BUSCA DE UMA IDENTIDADE USURPADA – O LEVANTE MALÊS NO BRASIL

O regime escravocrata no Brasil foi marcado por intensas revoltas e levantes em busca de libertação por parte dos escravos que, em sua maioria, eram oriundos de outros povos. Forçados a abdicar de seus preceitos éticos e de suas crenças, esses povos sofriam inúmeros açoites físicos e ideológicos, visto que estes eram tratados como coisas e eram despidos de sua humanidade a fim de satisfazerem os desejos exploratórios de seus senhores.

É lastimável pensar que a escravidão foi e é uma realidade construída durante a história da humanidade. Mas uma coisa é certa, a escravidão está diretamente ligada à forma como o

capitalismo tomou forma, principalmente, através das corridas coloniais e de conquistas de novos territórios.

A sede pelo poder permeou as civilizações de muitas formas conforme remonta Fanon (1965, p. 52)

Durante séculos, os capitalistas comportaram-se no mundo subdesenvolvido como verdadeiros criminosos de guerra. As deportações, os massacres, o trabalho forçado, a escravidão, foram os principais meios utilizados pelo capitalismo para aumentar as suas reservas em ouro e em diamantes, as suas riquezas e para estabelecer o seu poder.

Tal relação de forças, presente no processo de escravização, estava mais vidente entre os brancos europeus e os negros africanos que, durante muito tempo, foram vítimas de um processo de “encarceramento como forma de controle social” (DAVIS, 2016, p. 20), tendo o Brasil, então Colônia Portuguesa, um dos seus canteiros, recebendo grandes levas de escravos africanos, a partir da primeira metade do século XVI.

Por sua vez, é nesse cenário que o Brasil do século XIX vem a testemunhar uma das revoltas mais significativas do Período Regencial – momento em que o Brasil se encontrava sob a regência de D. Pedro II, após a abdicação de D. Pedro I, entre os anos de 1831 e 1840 – a Revolta dos Malês, escravos mulçumanos que permeavam os espaços urbanos brasileiros, em especial, da cidade de Salvador - capital baiana que, a época da revolta, estimava-se abrigar uma expressiva população negra, sendo destes 27.500 escravos (42% da população) e 38.800 livres e libertos (58% da população) (REIS, 1986).

Para entendermos essa passagem histórica é necessário que conheçamos antes a origem étnica dos Malês e o que motivou tamanha revolta.

A explicação que nos parece mais sensata [...] é a de Pierre Verger, que associa o termo male a imale, expressão ioruba para islã ou muçulmano [...], na Bahia, male não se refere a nenhuma etnia africana particular, mas a qualquer africano que tivesse adotado o islã. Assim havia nagôs, haussas, [...] enfim, pessoas pertencentes a diversas etnias. (REIS, 1986, p. 115 e 116)

Nota-se que esses escravos africanos eram dotados de conhecimento cultural bem definido e professavam uma ideologia religiosa, que lhes fora arrancada logo que eles chegaram às terras brasileiras, o Islamismo. Por essa razão alguns historiadores definem que a Revolta dos Malês foi uma tentativa de estabelecer na Bahia um governo muçulmano.

Independente dos motivos, a Revolta dos Malês, que aconteceu na cidade de Salvador, na madrugada do dia 25 de janeiro de 1835 e contou com mais de 600 homens negros (escravos e

libertos), foi composta apenas por negros de origem mulçumana, pois alguns (colonizados) não aderiram ao levante. Mas uma coisa era fato, Salvador passava por um período de profundas desigualdades sociais. O povo negro, assim como nos dias de hoje, era uma maioria considerável na cidade baiana, sendo eles libertos ou não (REIS, 1986). Por sua vez o Brasil passava por um período de instabilidade e representatividade política e de governabilidade, o que refletia negativamente nas classes menos favorecidas e aumentava ainda mais as desigualdades.

O que se percebe na Revolta dos Malês, é que o intuito desse movimento composto por cerca de 600 homens negros – escravos e libertos de origem africana, visto que os Crioulos (negros nascidos no Brasil) não participaram do levante – na sua maioria mulçumanos (REIS, 1986), é apenas estabelecer parâmetros sociais de estabilidade e equidade de interesses e direitos. Nesse contexto, estão presentes as idéias de Frantz Fanon, no que diz respeito ao processo de descolonização ser sempre um fenômeno violento (FANON, 1965). Pois sempre haverá um interesse antagônico e a luta é o melhor caminho para impor os interesses minoritários.

O que se pretendia não era apenas um novo modelo administrativo, ideológico e religioso – uma nação mulçumana em detrimento do catolicismo imposto aos escravos - era descolonizar um pensamento dominador e centralizador presente no Brasil, de negação dos direitos fundamentais e de exploração racial, que tem reverberado até os dias de hoje diretamente contra os povos negros e desfavorecidos.

A Revolta dos Malês, em sua totalidade fática e ideológica, nada mais foi do que o grito de um povo que não admitia estar em condições de abnegação de sua condição humana, o que motiva uma movimentação antagônica na luta por reaver direitos que lhes foram tirados e é essa participação popular que valida os resultados do processo de libertação, fazendo do conflito um mal necessário.

CARLOS MARIGHELLA – O SENHOR DE DOIS TEMPOS

Tido como um dos maiores combatentes do Regime Ditatorial no Brasil, Carlos Marighella pode ser definido como um retrato da figura interseccional. Conceito esse desenvolvido e muito discutido, na atualidade, pela Professora de Direito e Ativista das causas de desigualdade de gênero e raça, Kimberle Crenshaw.

O que define o perfil interseccional de Marighella e sua origem mestiça de um Pai imigrante italiano, mecânico de profissão e com ideais de crescimento socialistas, Augusto, e uma Mãe negra, liberta por nascimento, descendente de escravos Haussás, advindos do Sudão, Maria Rita (BETTO,

1987), ambos de origem humilde. E aqui há de se abrir um parêntese, visto a ligação da ligação ética de Marighella com os negros Haussás, figuras essas que também fizeram parte da Revolução dos Malês junto com os Iorubás e que também professavam a religião Islâmica, bem como eram contra ao estado de privação presente durante a escravidão no Brasil.

Pois bem, apesar das circunstâncias de seu nascimento, Marighella contou com o espírito de prosperidade que habitava os planos de seus pais:

É dura a vida de operário, nesta terra quem não é doutor não tem vez, sabia Augusto. A mulher não queria os oito filhos subjugados como seus ascendentes negros; queria-os livres, senhores de seu destino. Os pais não pouparam esforços para que Carlos ingressasse, aos 18 anos, no curso de Engenharia Civil da antiga Escola Politécnica da Bahia. (BETTO, 1987, p. 13)

Munido pelos ideais de libertação, que corriam por entre as veias de Marighella, ele logo buscou formas de se libertar das amarras ideológicas e tentar, de alguma forma, mudar a realidade instaurada no País daquela época.

O gosto amargo da injustiça queima as entranhas, sangra o coração, exige o conduto político para não perder-se na revolta individual ou na abnegada fatalidade do destino. Ainda estudante, Marighella ingressa no PCB (Partido Comunista do Brasil). Destaca-se logo como um dos mais combativos militantes baianos, dotado de excepcional capacidade de trabalho e de admirável coragem pessoal. Costuma dizer que não tem tempo para ter medo. Poeta, aos 21 anos critica em versos o interventor da Bahia, Juracy Magalhães. Em represália, é conduzido pela primeira vez à prisão. (BETTO, 1987, p. 14)

Os fatos acima evidenciados marcam sua trajetória revolucionária durante a Era Vargas, regime de exceção brasileiro que durou entre 1930 e 1945, o que caracteriza os primeiros passos de Marighella contra a opressão instaurada e característica de políticas de dominação de massas populares.

A dedicação às causas libertárias fez com que Marighella abrisse mão do curso de engenharia para dedicar-se ao escopo marxista do partido do qual fazia parte. De tal forma, que durante a crise dos ideais comunistas em todo o mundo, o que mexeu profundamente com os princípios de liderança do PCB (Partido Comunista Brasileiro, Marighella, também cofundador Ação Libertária Nacional, foi requisitado a encabeçar a cúpula do partido a fim de manter os projetos então defendidos pelo mesmo. O que mostra uma capacidade nata de liderança e comprometimento com a causa por parte de Marighella (BETTO, 1987).

Internacionalmente, o mundo presencia os desmandos do Regime Nazista, na Alemanha sob o comando de Adolf Hitler, sendo que no Brasil Getulio Vargas se colocava numa posição de neutralidade diante de tão sangrenta realidade.

Inspirado no *Front Populaire* organizado por Thorez como reforço à Resistência Francesa, Marighella dedica-se a estruturar o CNOP (Conjunto Nacional de Operações Práticas), cujo objetivo era forçar o Brasil a entrar na guerra contra os nazistas e popularizar as bandeiras de luta defendidas pelo Partido.(BETTO, 1987, p. 18)

Por essa razão, Marighella é preso e torturado das piores maneiras possíveis, com o intuito de fazê-lo entregar seus colegas partidários e integrantes dos movimentos condenáveis à época. Mas ele reagiu às torturas a ponto de sua perspicácia em resistir levar um delegado a professar que "só existe um macho no Partido Comunista: é esse baiano Marighella" (BETTO, 1987, p. 18).

Como “Senhor de dois tempos”, Marighella continua sua jornada de luta e resistência contra os meios políticos de dominação ideológica através da violência e chega a mais um período de Ditadura Militar no Brasil, 1964.

Nesse período, Marighella se tornou uma das pessoas mais procuradas do País, após a impugnação do PCB, e passou a atuar na clandestinidade a fim de manter os ideais revolucionários de libertação e democracia.

Sábado, 9 de maio de 1964. O Cine Eskye-Tijuca, na Zona Norte carioca, exibia *Rififi no Safári*, estrelado por Bob Hope. De repente, as luzes são acesas, intrigando o público. ‘Teje preso!’, gritam dois agentes do DOPS para Carlos Marighella, que estava na platéia. Sem vacilar, ele se levanta e protesta com palavras de ordem: ‘Abaixo a ditadura militar fascista! Viva a democracia! Viva o Partido Comunista!’ Sua reação surpreende os policiais que, nervosos, atiram à queima-roupa. Mesmo ferido, resiste à prisão e reage a seus captores. Arrastado, Marighella luta até ser golpeado na cabeça. Os próximos dois meses ele passaria no cárcere. (BETTO, 1987, p. 22)

Nesse contexto, assim como elencado no subtítulo anterior, o Brasil passa por um período de instabilidade econômico-financeira e político-administrativa, o que trazia para a figura de Marighella um sinal de esperança para muitos, principalmente os que desfrutavam dos seus escritos, os quais foram distribuídos por muitos estudantes universitários e foram atribuídas as suas obras muitos levantes armados fazendo-o de terrorista que passava por cima até do próprio aparelho repressivo instaurado (BETTO, 1987).

Trazendo as idéias de descolonização pregadas por Fanon, podemos fazer um paralelo de como as forças dominantes tentam deturpar a visão do marginalizado para com a sociedade e como é necessária uma luta contra essa dominação ideológica.

A luta de um povo pela sua libertação leva-o, segundo as circunstâncias, a recusar ou a fazer estalar as supostas verdades instaladas na sua consciência pela administração [...], a ocupação militar, a exploração económica. E apenas a luta pode exorcizar realmente essas mentiras sobre o homem que inferiorizam e literalmente mutilam os mais conscientes de todos nós. (FANON, 1965, p.159)

Infelizmente, Marighella teve que interromper sua trajetória de lutas de forma trágica. Sua ligação com os frades Dominicanos foi descoberta e logo trataram de armar uma emboscada na Alameda Casa Branca, em São Paulo, de forma covarde e através de informações obtidas, sob tortura, de seus companheiros e partidários. Durante um jogo de futebol entre o time do Corinthians e do Santos, o locutor pede silêncio e anuncia “*Foi morto pela policia o líder terrorista Carlos Marighella*” (BETTO, 1987, p. 13, grifo autor), estigma esse que tentaram construir de um homem que lutou pelos direitos dos desfavorecidos em detrimento de um regime político autoritário. Fato este que, em 1996, deu a Merighella a Anistia póstuma em reconhecimento da responsabilidade estatal por sua morte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todas essas passagens remontam um perfil libertador e de ideais descolonizadoras, que busca, acima de tudo, combater a hegemonia repressora presente na sociedade em cada época vivida. É a figura do negro marginalizado, do pobre trabalhador sem oportunidade, da mulher que não goza dos mesmos privilégios do homem no mercado de trabalho. É a figura das minorias.

Nesse cenário, a luta do Negro está munida de uma força sobremaneira - em face do processo colonizador exploratório que traz a pessoa negra como escravo e, por sua vez, propriedade do seu senhor – em busca de fechar as feridas deixadas pelo processo escravista, com braveza e luta constante, a fim de defender seus direitos de igualdade diante de seus exploradores.

Ao longo dos anos o homem negro tem resistido e lutado com o intuito de conquistar seus direitos e, por fim, a tão sonhada igualdade em todos os aspectos. Destacando-se nessa luta, que se prolonga até os dias de hoje, o povo personificado na figura dos Malês, Mariguella, Ângela Davis, Frantz Fanon, dentre muitos e muitos outros nesse mundo a fora.

O que fica claro é que a luta pelos direitos tem que ser constante para que se conquiste a paz. Como defendia Ihering (2005) a luta pelo direito, em qualquer esfera, deve ser perene e objetivando o combate à injustiça. O direito se conquista através o entendimento da antítese entre a luta e a paz. Pois o objetivo de conquistarmos os nossos direitos é a conquista da paz e o melhor caminho é lutar.

Dessa forma, o Negro que almeja a paz e o reconhecimento de sua igualdade ignorada pela sociedade – sociedade essa que se mostra suja, preconceituosa e colonizada por idéias de segregação – deve permanecer lutando e inspirando histórias de revolução ideológica e decolonial, assim como fazer perdurar os exemplos das figuras temporais destacadas nesse artigo de forma a perpetuar seus ideais.

Nesse contexto, é inadmissível que, ao nos depararmos com tamanhos relatos de despersonalização através da busca do poder por meio da exploração física e ideológica do ser humano, ainda fechemos os olhos para as conseqüências desastrosas desses atos no desenvolvimento desses povos, vítimas diretas da mediocridade e da tirania monstruosa do processo colonizador.

Por esse motivo, é papel principal das sociedades modernas, herdeiras de todos os estigmas negativos de uma história vergonhosa, esquecerem essa linha abissal que os separa, ideologicamente, dos demais povos e se unam na busca por garantir a tão sonhada equidade de direitos e de obrigações para todos.

REFERÊNCIAS

BETTO, Frei. *Batismo de Sangue: Os dominicanos e a morte de Carlos Marighella*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil SA, ed. 9, 1987.

CRENSHAW, Kimberle. *A interseccionalidade na Discriminação de Raça e Gênero*. Seminário realizado em 27 de setembro de 2012. *Relações Raciais* (1ª Edição).

DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Editora Biotempo, ed. 1, 2016.

FANON, Frantz. *Os Condenados da Terra*. Lisboa: Editora Ulisseia, ed. 1, 1965.

IHERING, Rudolf von. *A luta pelo direito*. São Paulo: Martin Claret, 2005.

REIS, João José. *A rebelião escrava no Brasil: A história do levante Malês em 1835*. São Paulo: Editora Brasiliense, ed. 1, 1986.

SOUSA SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina SA, 2009.

SUJEITOS FRACTALIZADOS: (RE)INTERPRETAÇÕES AFRICANAS E AFRO-DIASPÓRICAS DAS IDENTIDADES

Cauê Henrique Ayo Chaves Alves⁵⁴

RESUMO

Este trabalho surge da necessidade de enegrecer referenciais na interpretação dos sujeitos em uma pós-modernidade de múltiplos processos identitários. Revisando conceitos e pensamentos filosóficos a partir dos olhares africano e afro-diaspórico, esta pesquisa qualitativa atravessa bibliografias acerca da dialética de Esù, da organização africana em fractais e dos conceitos de identidades pós-modernas e interseccionalidade. Compreendendo as tensões promovidas por sujeitos de marcadores sociais diversos, a pesquisa toma o princípio matemático dos fractais africanos como potencial (re)interpretação da multiplicidade contida no indivíduo interseccional. Ainda em desenvolvimento, o objetivo deste processo teórico-reflexivo é inserir gradualmente uma nova perspectiva sobre as leituras filosóficas das questões do sujeito na chamada ‘pós-modernidade’, contrapondo a ideia disseminada de que há uma fragmentação do indivíduo – com o atravessamento de muitos processos identitários – com a noção aqui desenvolvida de ‘fractalização’ identitária, inserindo-o em um panorama de identidades interseccionais. Para isto, o referencial bibliográfico baseia-se em conceitos propostos essencialmente por filosofias africanas e teorias afro-diaspóricas, motivando-se principalmente pela escrita de Carla Akotirene acerca da interseccionalidade e considerando, para este fim, as utilizações política e filosófica dos fractais africanos, aplicando em suas interpretações a figura de Esù como ‘senhor do movimento’ e, portanto, ‘senhor da interseccionalidade’. A pesquisa encontra-se aqui ainda em seu estágio inicial, mas já aponta-se como potencial reestruturação da ideia que se faz acerca da produção científico-cultural em África, retomando conceitos ancestrais e teorias de seus descendentes para compreensão do universo e de determinados conflitos ontológicos acerca da subjetividade e do reconhecimento.

Palavras-chave: Filosofia Africana. Fractais. Interseccionalidade. Dialética.

INTRODUÇÃO

Os estudos que culminaram neste início de pesquisa são constituídos de diversos atravessamentos entre disciplinas e grupos de estudos voltados para o que, agora em texto, converto em algo academicamente palpável. É preciso pontuar, apesar das inúmeras contribuições, que as provocações deste trabalho emergiram quando ofertada a disciplina de História, Cultura e Educação Africana e Afro-Brasileira na Universidade Federal do Cariri, no primeiro semestre de 2019. Sob orientação do professor Reginaldo Ferreira, as aulas levantaram questões acerca da leitura dialética em Esù, do embate entre identidade e identificação, dos crescentes estudos sobre

⁵⁴ Estudante de Jornalismo pela Universidade Federal do Cariri; Bolsista no projeto Estudos de Butler e Zizek pela Pró-Reitoria de Cultura da Universidade Federal do Cariri; Colaborador no projeto Cocada Preta pela Pró-Reitoria de Cultura da Universidade Federal do Cariri.

interseccionalidade e das pesquisas recentes sobre fractais africanos. O contato com as escritas africanas (tanto do continente quanto em diáspora) acerca das relações identitárias e, em contrapartida, com as aclamadas escritas europeias sobre o mesmo tema foi impulsionador da demanda por este artigo, visando entender como o epistemicídio⁵⁵ pontuado por Sueli Carneiro⁵⁶ ocorre sobre as academias foracluindo os saberes filosóficos e os questionamentos ontológicos oriundos de populações não-brancas.

A questão central a ser levantada por esta pesquisa é uma resposta a diversos estudos acerca da chamada ‘pós-modernidade’, em especial àqueles que pontuam sobre relações identitárias. O intuito, como já mencionado anteriormente, não é esgotar este assunto, mas fazer justamente o movimento inverso e expandi-lo potencialmente. As teorias e hipóteses aqui apresentadas e debatidas não são finais e, como pretende propriamente esta pesquisa, não devem o ser. Trato aqui de deixar às vistas o conhecimento de África pré-colonial⁵⁷ combinado aos saberes acessados e construídos por suas populações e culturas em meio aos processos de diáspora e imperialismo, buscando, assim, não apenas enegrecer referenciais, mas revelar corpos sob a mortalha da negação epistemológica e trabalhar África e populações negras como produtoras e portadoras de conhecimento, combinando minhas próprias produções científicas a este saber.

É importante ressaltar também que, embora trabalhe com as simbologias e os significados de Esù⁵⁸, não produzo esta escrita (ainda) com empirismo nas religiões de matriz afro-brasileira, mas com a realização de leituras e de espaços de escuta. As interpretações aqui atribuídas ao orisà pretendem utilizar seus significados como modo de analisar as proposições feitas, não encarregando o trabalho de dar conta das subjetividades espirituais como um todo.

O estudo se iniciou através de uma análise semiótica sobre as produções africanas de fractais⁵⁹, orientada principalmente pela observação de recorrentes padrões artísticos e arquitetônicos de reinos e impérios em África pré-colonial. Com base no centro-sul do continente realizou-se inicialmente uma revisão das arquiteturas e organizações políticas pré-coloniais, seguindo para uma aproximação das cosmovisões e culturas populares que perduram até hoje e, então, das influências das populações dessa região na constituição subjetiva de afro-diaspóricos⁶⁰.

55 Processo de violência simbólica que consiste na imposição e manutenção do poder através do apagamento epistêmico de um povo, cultura, ou, ainda, de uma categoria. (CARNEIRO apud SANTOS)

56 CARNEIRO, Sueli. A construção do outro como não-ser como fundamento do ser, Fuesp, 2005.

57 História geral da África, IV: África do século XII ao XVI / editado por Djibril Tamsir Niane. – 2.ed. rev. – Brasília : UNESCO, 2010 // História geral da África, V: África do século XVI ao XVIII / editado por Bethwell Allan Ogot. – Brasília : UNESCO, 2010

58 SANTOS, Juana Elbein dos. Os Nagô e a Morte: Pàde, àsèsè e o Culto Ègun na Bahia, Petrópolis: Vozes, 1988.

59 EGLASH, Ron. African Fractals: Modern Computing and Indigenous Design. New Brunswick NJ: Rutgers University Press, 1999

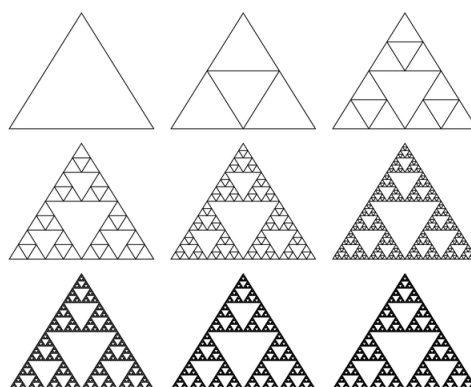
60 Segundo a visão unificadora pan-africanista de que as negritudes correspondem a povos que sofreram diáspora forçada e estendem uma espécie de sentimento melancólico (que poderia corresponder a muitos processos de fragmentação das suas subjetividades num contexto racista) com suas origens territorializadas.

Dou especial destaque, neste trabalho, a uma diferenciação entre o uso dos termos ‘fragmentação’⁶¹ e ‘fractalização’⁶². Considero, para fins de posterior compreensão das identidades em movimento, que faz-se necessário entender a figura do fractal e como esse princípio matemático refletia-se e reflete-se em diversas cosmovisões e ontologias africanas. Portanto, reitero que esta pesquisa é apenas um indicativo inicial às proposições que serão levantadas, mas dá conta, ainda assim, de fundamentar terminologias e conceitos que deverão ser revisitados pelo trabalho. Além disso, é uma contraproposta às identidades pós-modernas⁶³ conforme descritas por Stuart Hall, que passariam, na visão do autor, a ser bem mais identificações do que propriamente identidades; a possibilidade do fractal de ser simultaneamente fixo e fluido é o que caracterizaria uma nova interpretação dos princípios identitários nas subjetividades.

FRACTAIS AFRICANOS E SUAS APLICAÇÕES PRÉ-COLONIAIS

As estruturas de fractais são padrões matemáticos que consistem em infinitas cadeias de divisões e atravessamentos em uma mesma peça⁶⁴. Originalmente, os fractais são descritos como fragmentações de um mesmo elemento continuamente dentro dele próprio; contudo, para reformular essa terminologia, repenso que essas fragmentações são melhores descritas como a constante criação de encruzilhadas – ou avenidas – que, simultaneamente, dividem e atravessam o elemento usando-se da estrutura dele mesmo.

Figura 1. Fractais triangulares.⁶⁵



61 No sentido que pressupõem fragmentar como desintegrar.

62 Conceito específico deste estudo.

63 Identidade cultural na pós-modernidade.

64 EGLASH, Ron. *African Fractals: Modern Computing and Indigenous Design*. New Brunswick NJ: Rutgers University Press, 1999

65 Exemplo de fractal em nove níveis.

Os padrões fractalizados podem ser observados não só em criações humanas, as em diversas organizações de fatores da natureza, como a fractalização de uma árvore em seus galhos e folhas. O conceito que caracterizou o fractal formalmente para a academia emergiu com o trabalho de Georg Cantor⁶⁶, embora sua nomeação fique em crédito de Benoit Mandelbrot⁶⁷. Através do que ficou chamado como Conjunto de Cantor, a geometria dos fractais foi formalmente introduzida ao meio acadêmico, revelando a possibilidade de dividir uma linha em si mesma infinitas vezes e obter resultados referentes à linha original.

Figura 2. Conjunto Cantor.⁶⁸



Contudo, quero abordar aqui as produções de fractais consideradas “impensadas” ou “acidentais”. Essa especificação se dá em função deste ser um estudo das subjetividades e, portanto, se beneficiar fortemente de produções humanas aparentemente espontâneas ou, ainda, não postuladas pela escrita tradicional europeia. Para isto, nossa análise deve se voltar aos reinos e impérios africanos erguidos em África pré-colonial e pré-diáspora. Em especial, destaco o Reino do Kongo e um antecessor, o Império de Benin.

É preciso compreender que as formas fractalizadas se apresentaram nesses territórios em duas maneiras que considero fundamentais de tão aparentemente dissociadas. No Reino do Kongo, a organização da vida política e de seus respectivos cargos, já no Império de Benin, a arquitetura propriamente desenvolvida lá. Utilizo-me desses dois pontos como prioritários, contudo, é preciso destacar que inúmeras organizações *Bantus*⁶⁹ se assemelhavam a essa disposição fractalizada dos significados. Embora muitos pesquisadores – europeus – considerem essa produção como não-

66 EGLASH, Ron. *African Fractals: Modern Computing and Indigenous Design*. New Brunswick NJ: Rutgers University Press, 1999

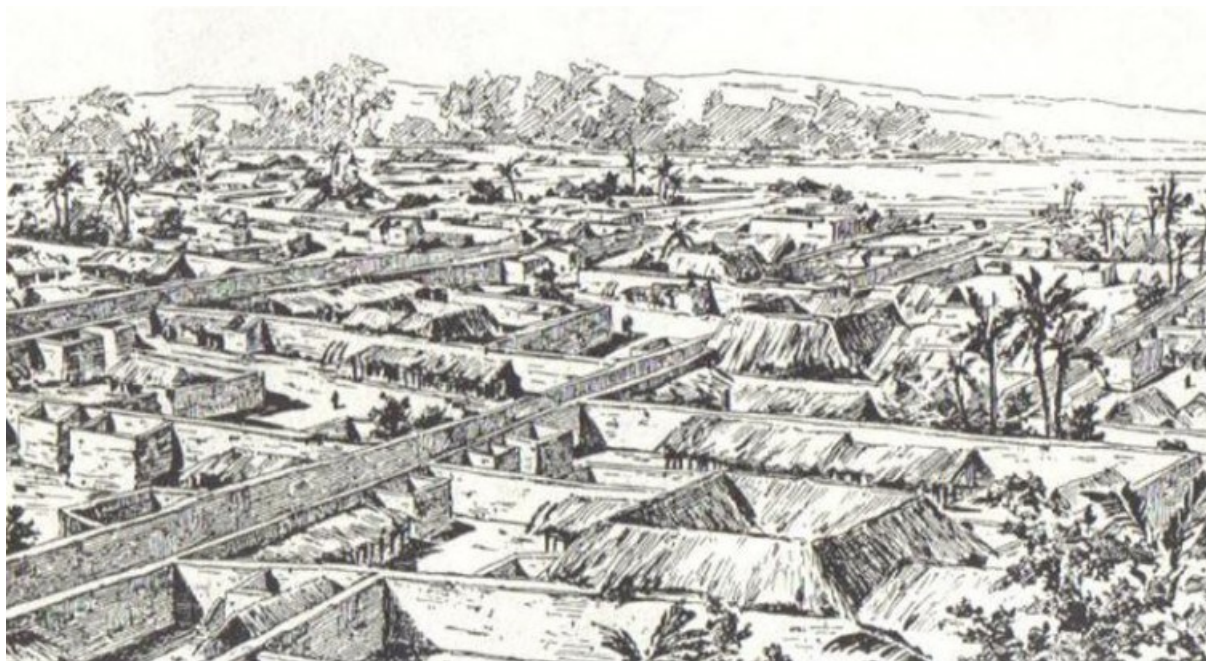
67 ASSIS, Thiago Albuquerque de; MIRANDA, José Garcia Vivas; MOTA, Fernando de Brito; ANDRADE, Roberto Fernandes Silva; CASTILHO, Caio Mário Castro de. *Geometria fractal: Propriedades e características de fractais ideais*. In.: *Revista Brasileira de Ensino de Física*, vol.30, 2008.

68 <https://www.revista-art.com/the-cantor-set-as-the-basis-for-the-compositional-design-of-po>

69 Como se pode perceber através das musicalidades, por exemplo, ao longo dos territórios pelos quais esses povos se dividiram. O centro-sul africano trabalha com uma musicalidade cíclica típica da movimentação em fractais, além da estruturação física dos instrumentos ser marcada pelo seu uso imagético.

consciente, a forma como ela se repete insistentemente nos mais variados graus das culturas e subjetividades dessas populações leva-nos a crer em uma certa orientação que lhes servia.

Figura 3. Arquitetura do Império de Benin.⁷⁰



A geometria da arquitetura no Império de Benin⁷¹ é um indício quase muito óbvio da presença de fractais nos saberes africanos. Assim como muitas construções da época, Benin estruturou-se com organizações de ruas em fractais e os conjuntos de seus muros constituíam uma grande forma dividindo-se e atravessando-se em si mesma várias vezes; no caso, o número de vezes que corresponderia a todos os prédios de habitação, oficinas e repartições do poder público. Essa forma de organização revela em Benin um fractal majoritariamente retangular, no qual os muros externos se reproduzem nos muros das ruas que, por suas vezes, se reproduzem nos muros das casas.

Já a manifestação desse padrão no Reino do Kongo, para além das arquiteturas, foi observada também nas concepções de mundo sociais e individuais. Um exemplo que é muito fortalecido é o que diz respeito à organização política do reino. Embora aparentasse completa centralização, o poder do *mani kongo* emanava também através de um conselho real e dos chefes de aldeia. A distribuição de impostos, segundo descrita por Alberto da Costa e Silva, pode evidenciar como o poder se fractalizava; a respeito escreveu que o rei, para garantir seu domínio, distribuía a

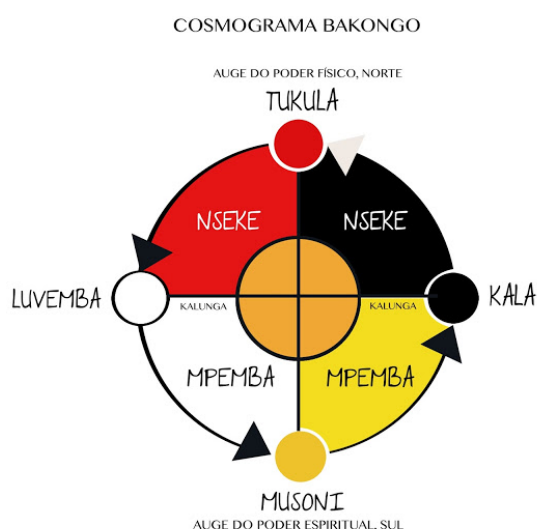
⁷⁰ Disponível em: geledes.org.br/100-cidades-africanas-destruidas-pelos-europeus-parte/; acessado em setembro de 2019.

⁷¹ História geral da África, IV: África do século XII ao XVI / editado por Djibril Tamsir Niane. – 2.ed. rev. – Brasília : UNESCO, 2010 // História geral da África, V: África do século XVI ao XVIII / editado por Bethwell Allan Ogot. – Brasília : UNESCO, 2010

riqueza entre seus pares, de forma que “parte do que recebia repassava aos governadores provinciais, que, por sua vez, repartiam entre os chefes dos distritos e, estes, entre os líderes das aldeias e das linhagens” (SILVA, 2002).

Os *bakongo*, assim como diversos povos descendentes de *bantus*, parecem ter desenvolvido cosmovisões inteiras pautadas na recursividade do fractal, um bom exemplo registrado é o cosmograma desenvolvido para orientar as relações que essas populações têm com os meios do corpo e os meios do espírito.

Figura 4. Cosmograma Bakongo.⁷²



Embora não seja aparente, todo fractal é potencialmente circular por ter como característica fundamental a possibilidade de infinitude⁷³. A espiralização, por exemplo, é essencialmente fractalizada, pois consiste em uma continuidade de semelhanças própria do fractal. Assim também funciona o *cosmograma bakongo*, que tem pequenas partes do todo em cada pedaço que produz e é produzido. Mesmo que não seja óbvia, a fractalização é perceptível quando reparamos na sistemática recursividade do círculo, marcado pela constância do movimento.

Entender o fractal como a recursividade em potente movimento e como uma geometria da “parte no todo” e do “todo na parte” é o que permite este trabalho avançar. Apenas compreendendo o princípio dialético implicado nessa movimentação é que poderemos reinterpretar as subjetividades e seus processos identitários sem visar uma definição final. A circularidade constantemente atribuída a África pode aqui ser revista com uma complexidade muito maior do que geralmente lhe

⁷² Disponível em: <http://terreirodegriots.blogspot.com/2017/03/os-quatro-ciclos-do-cosmograma-bakongo.html>; acessado em setembro de 2019.

⁷³ EGLASH, Ron. *African Fractals: Modern Computing and Indigenous Design*. New Brunswick NJ: Rutgers University Press, 1999.

colocam, uma vez que essa circularidade não significa apenas a factualidade do círculo enquanto forma, mas as suas próprias recursividade e potência de infinitude.

FRACTALIZAÇÃO: COMPREENSÕES ATRAVÉS DE ESÙ

Agô, Esù, Agô

Agora que firmamos os diversos entendimentos sobre o fractal enquanto componente cultural reverberado em variadas instâncias, é preciso compreender como se aplica o processo de fractalização às questões de subjetividade e identidade. Antes de tudo, é preciso evidenciar o porquê de optar pela mudança terminológica de ‘fragmentação’ a ‘fractalização’. Para isto, recorro inicialmente ao uso de fragmentação⁷⁴ sugerido por Fanon, no qual o processo é caracterizado como propriamente uma desintegração da psique – e da subjetividade – negra em função da sistemática racista. Uma quebra, propriamente dita, que ocorre quando o branco determina o preto em função de si, conforme ele próprio experienciou e descreveu:

Eu era ao mesmo tempo responsável pelo meu corpo, responsável pela minha raça, pelos meu ancestrais. Lancei sobre mim um olhar objetivo, descobri minha negridão, minhas características étnicas, – e então detonaram meu tímpano com a antropofagia, com o atraso mental, o fetichismo, as taras raciais, os negreiros, e sobretudo com ‘y’a bon banania (FANON, 2008)

Nessa especificidade, o autor propõe o termo como um contraponto à integridade, como uma consequência da afirmação do branco sobre o negro. Para o interesse desta pesquisa, associar figuras com potência de recursividade infinita à não-integridade é reducionista e incorreto. O fractais apontam para redes de uma mesma origem e com um mesmo objetivo⁷⁵, a ideia de divisão absoluta e, portanto, de fragmentação, interrompe a essencialidade cíclica do fractal.

A fractalização, portanto, opõe-se, no campo das identidades, à ideia de acúmulo ou desfalque identitário. Ela se aproxima indiscutivelmente do conceito de interseccionalidade⁷⁶ conforme este vem sendo trabalhado por autoras negras, dialogando também com as epistemologias transviadas emergentes. Seguindo o princípio de uma análise semiótica, a fractalização como interpretação identitária e subjetiva pretende compreender a fluidez de matrizes que atravessam as identidades políticas, enquanto também associa a geometria às subjetividades sobre as quais essas matrizes agem. O uso da terminologia implica em uma leitura que possibilita a aplicação dos

74 FANON, Frantz. *Pele Negra, Máscaras Brancas*. EDUFBA, 2008.

75 EGLASH, Ron. *African Fractals: Modern Computing and Indigenous Design*. New Brunswick NJ: Rutgers University Press, 1999

76 AKOTIRENE, Carla. *O que é interseccionalidade?*. Belo Horizonte, MG; Letramento: Justificando, 2018.

princípios de fractais conscientes ou não-conscientes na compreensão das subjetividades humanas e sua interação com outras camadas da existência, que por suas vezes fractalizam-se em relação a essas subjetividades.

O fractal ocorre na recursividade. Em uma constância dialética, ele se reproduz infinitamente por meio de atravessamentos e divisões não-absolutas⁷⁷. A síntese desta dialética, no entanto, é a potência do infinito, ela permanece em eterno devir; portanto, não categoriza um encerramento de processo algum, como talvez sugerissem as leituras sobre Hegel⁷⁸, mas a expansão constante do ‘conflito’. Associo essa produção de síntese à produção das encruzilhadas⁷⁹ – ou avenidas – identitárias.

Conforme a escrita de Carla Akotirene me sugeriu, logo no início de seus escritos sobre o conceito e as aplicações de ‘interseccionalidade’, interpelo aqui a simbologia de Esù para melhor compreender as encruzilhadas identitárias.

Segundo profecia yorubá, a diáspora negra deve buscar caminhos discursivos em atenção aos acordos estabelecidos com antepassados. Aqui, ao consultar quem me é devido, Exu, divindade africana da comunicação, senhor da encruzilhada e, portanto, da interseccionalidade, responde com a voz sabedora do quanto tempo a língua escravizada esteve amordaçada politicamente, impedida de tocar seu idioma, beber da própria fonte epistêmica cruzada de mente-espírito. (AKOTIRENE, Carla.)

Ao passo que compreendemos o fractal como uma potência infinita do movimento, torna-se evidente a que se deve o uso das simbologias de Esù para compreendê-lo. Senhor do Movimento⁸⁰, atribuído aqui também como Senhor da Interseccionalidade⁸¹, recorro ao significado do Orisà como elemento em eterna mediação⁸², como aquele que existe entre o Aiyê e o Orum, como intermédio perfeito para além das dicotomias humanas e, simultaneamente, parte delas.

Até o presente, a figura de Esù é associada a uma constante dialética. Sua existência pressupõe nunca obter uma síntese final, posto que Esù só é, e uma síntese lhe daria o perigo do “porque ser”⁸³. A síntese pretende uma explicação e Esù é, para todos os efeitos, “aquele que nada explica”.

De fato, Èsù não só está relacionado com os ancestrais femininos e masculinos e com suas representações coletivas, mas ele também é um elemento constitutivo, na

77 No sentido que essas divisões ocorrem dentro do esquema e em função dele próprio, não visando separá-lo, mas expandi-lo.

78 BUTLER, Judith. *Sujetos del Deseo*. 1987.

79 AKOTIRENE, Carla. *O que é interseccionalidade?*. Belo Horizonte, MG; Letramento: Justificando, 2018.

80 AREDA, Felipe. *Esù: a reescrita do mundo*. Revista África e Africanidades, 2008.

81 AKOTIRENE, Carla. *O que é interseccionalidade?*. Belo Horizonte, MG; Letramento: Justificando, 2018.

82 SANTOS, Juana Elbein dos. *Os Nagô e a Morte: Pâde, àsèsè e o Culto Ègun na Bahia*, Petrópolis: Vozes, 1988.

83 Atribuição do autor.

realidade o elemento dinâmico, não só de todos os seres sobrenaturais, como também de tudo o que existe.

Nesse sentido, como Olórun, a entidade suprema, protomateria do universo, Èsù não pode ser isolado ou classificado em nenhuma categoria. É um princípio e, como o âse que ele representa e transporta, participa forçosamente de tudo. Princípio dinâmico e de expansão de tudo o que existe, sem ele todos os elementos do sistema e seu devir ficariam imobilizados, a vida não se desenvolveria. (...) Assim como Olórun representa o princípio da existência genérica, Èsù é o princípio da existência diferenciada em consequência de sua função de elemento dinâmico que o leva a propulsionar, a desenvolver, a mobilizar, a crescer, a transformar, a comunicar (SANTOS, 1988).⁸⁴

Neste sentido, atribuímos aqui os processos de encruzilhadas identitárias ao “princípio da existência diferenciada”; assim, pontos de atravessamentos, conflitos e tensionamentos – de tudo que constrói a subjetividade: o meio, a cultura, o psíquico – só possibilitam expansão ao sujeito pelo fundamento do movimento. Dessa forma, Èsù é, também, fractalização; inclusive representa-se muitas vezes pelo Okotô, caramujo essencialmente infinito e com características circulares de fractal.

IDENTIDADES EM MOVIMENTO

O questionamento que construiu este capítulo devo estritamente ao professor Reginaldo Ferreira Domingos⁸⁵ enquanto ministrante da disciplina de Educação, Cultura e História Africana e Afro-Brasileira na Universidade Federal do Cariri. Em certa aula na qual debatíamos identidades e identificações, o professor pôs em questão o princípio que hoje orienta as ‘identidades em movimento’, perguntando: “E se o algo (fixo) que define a identidade for justamente o movimento?”.

A culminância de toda a diferenciação entre fractalização e fragmentação está aqui: compreender como válidas identidades que existem durante e através dos processos identitários. Este é um capítulo majoritariamente baseado nas próprias hipóteses do autor, fundamentado na crença, através da pesquisa, de que é possível formular ainda hoje reinterpretções africana e afro-diaspórica das identidades.

Especialmente contrárias ao conceito de ‘identificações’⁸⁶ descrito por Stuart Hall, as identidades em movimento tratam prioritariamente de subjetividades que sempre existiram em diferença – como Èsù⁸⁷ - e demandaram, seja na pós-modernidade, de reconhecimento político. Porém, além disso, tratam de entender como todas as subjetividades são perpassadas pela fractalização, embora apenas algumas exteriorizem isso através de suas identidades políticas.

84 SANTOS, Juana Elbein dos. Os Nagô e a Morte: Páde, àsèsè e o Culto Ègun na Bahia, Petrópolis: Vozes, 1988.

85 Professor na Universidade Federal do Cariri, campus Brejo Santo.

86 HALL, Stuart. A Identidade Cultural na Pós-Modernidade.

87 SANTOS, Juana Elbein dos. Os Nagô e a Morte: Páde, àsèsè e o Culto Ègun na Bahia, Petrópolis: Vozes, 1988.

Ao pautar identidade nacional e os conflitos da mestiçagem⁸⁸, Kabengele Munanga descreve um cenário em que a necessidade de um resgate da identidade negra e as construções pluriculturais direciona as ações do movimento negro ao pensar em como inserir os ‘mestiços’ no processo. Em função disto, o autor observa a ação da identidade política enquanto “(...) um processo sempre negociado e renegociado, de acordo com os critérios ideológico-políticos e as relações do poder.”(MUNANGA), em virtude das pluri-trans-culturalidades e de todos os atravessamentos proporcionados pelo cíclico conflito entre fatores da subjetividade. Esse conceito se aproxima mais dos interesses desta pesquisa, uma vez que consiste em destacar que o que está em emergência são demandas da identidade política, não as subjetividades – coletivas e individuais – que as compõem.

Contraopondo esses dois autores, retomo a fractalização. O fractal existe em movimento dialético constante, essência fundamental de Èsù, e, portanto, é intrínseco às interseccionalidades. A subjetividade das identidades interseccionais pode ser descrita pela formação de fractais, uma vez que seja interpretada segundo as simbologias de Èsù. Os sujeitos fractalizados, enfim, não são necessariamente categorias oprimidas – desenvolvidas pelas matrizes de colonialismo, segundo sua caracterização no conceito interseccional –, mas composições potencialmente observáveis em todas as não-naturalidades humanas. Contudo, apenas a partir dessas categorias e grupos específicos é que se pode chegar à compreensão do sujeito fractalizado: não-universal e não-cartesiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todos os estudos indicados neste artigo são proposições iniciais à minha pesquisa monográfica. Esta é uma interpretação atravessada por hipóteses e fundamentada por provocações que não visam extinguirem-se. Considero, para os fins deste trabalho, que os objetivos não apenas foram alcançados, como substancialmente expandidos.

A análise aqui desenvolvida encontrou dificuldades no que se refere a referencial teórico específico sobre fractais em África, mas muito beneficiou-se da coleção de História Geral da África lançada pela UNESCO. Além disso, as contribuições não traduzidas do livro *African Fractals*⁸⁹ foram muito úteis para mapear a história e as aplicações da geometria fractal.

Reflexões filosóficas sempre estiveram associadas às questões matemáticas. Este estudo visa unir conceitos e ordens do centro-sul de África para gerar uma nova leitura sobre as humanidades. Além disso, objetivou-se pensar no continente e em seus descendentes diaspóricos como produtores de conhecimento, usufruindo desses saberes ao mesmo tempo.

88 MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil*. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

89 EGLASH, Ron. *African Fractals: Modern Computing and Indigenous Design*. New Brunswick NJ: Rutgers University Press, 1999

Os fractais seguirão sendo referência para produções arquitetônicas, resolução de problemas matemáticos, fundamentos da geometria e base para as engenharias da computação. Agora, acrescentando-se a esses usos, são uma possibilidade também de compreender as criações humanas e a própria criação das humanidades internalizadas em cada sujeito; estabelecendo-se, por meio da análise semiótica, um diálogo potencialmente inacabável com os significados e as formas fractais.

REFERÊNCIAS

ABDIAS, Nascimento. *O Quilombismo*. Petrópolis: Vozes, 1980.

AKOTIRENE, Carla. *O que é interseccionalidade?*. Belo Horizonte, MG; Letramento: Justificando, 2018.

AREDA, Felipe. *Esù: a reescrita do mundo*. *Revista África e Africanidades*, 2008.

ASANTE, M. Afrocentricidade como Crítica do Paradigma Hegemônico Ocidental: Introdução a uma Ideia. *Ensaio Filosóficos*, Volume XIV, 2016

ASSIS, Thiago Albuquerque de; MIRANDA, José Garcia Vivas; MOTA, Fernando de Brito; ANDRADE, Roberto Fernandes Silva; CASTILHO, Caio Mário Castro de. Geometria fractal: Propriedades e características de fractais ideais. In.: *Revista Brasileira de Ensino de Física*, vol.30, 2008. Petrópolis: Vozes, 1988.

BUTLER, Judith. *Sujetos del Deseo*. Columbia University Press, 1987.

CAPUTO, Stela Guedes. *Exu não Pode?* 2009. Disponível em www.geledes.org. Acesso em setembro de 2019.

CARNEIRO, Edison. *Candomblé da Bahia*, Rio de Janeiro, Editora Tecnoprint, S.A., 1974.

CARNEIRO, Sueli. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*, Fuesp, 2005.

EGLASH, Ron. *African Fractals: Modern Computing and Indigenous Design*. New Brunswick NJ: Rutgers University Press, 1999.

FANON, Frantz. *Pele Negra, Máscaras Brancas*. EDUFBA, 2008.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*, Rio de Janeiro, DP&A editora; Rio de Janeiro, 2006.

História geral da África, IV: África do século XII ao XVI / editado por Djibril Tamsir Niane. – 2.ed. rev. – Brasília : UNESCO, 2010

História geral da África, V: África do século XVI ao XVIII / editado por Bethwell Allan Ogot. – Brasília : UNESCO, 2010

KILOMBA, Grada. “The Mask” In: *Plantation Memories: Episodes of Everyday Racism*. Münster: Unrast Verlag, 2. Edição, 2010.

M’BOKOLO, Elikia. *África negra: História e civilizações*. Tomo I. Salvador/São Paulo: EDUFBA/Casa das Áfricas, 2009.

MAESTRINI, Mário. *História da África negra pré-colonial*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

MATOS, Regiane Augusto de. *História e cultura afro-brasileira*. São Paulo: Contexto, 2007.

MOORE, Carlos. *A África que incomoda: sobre a problematização do legado africano no cotidiano brasileiro*. Nandyala editora; Belo Horizonte, 2010.

MOURA, Clóvis. *A encruzilhada dos Orixás: Problemas e dilemas do negro brasileiro*. Ed UFAL; Maceió, 2003.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil*. Rio de Janeiro; Vozes, 1999.

NOGUEIRA, Pedro Antonio Pires. A Cosmovisão no Candomblé. *Revista dos Alunos do Programa de Pós-graduação em Ciência da Religião – UFJF*; Juiz de Fora, 2012.

PRIORE, Mary Del e VENANCIO, Renato Pinto. *Ancestrais: uma introdução à história da África Atlântica*. Rio de Janeiro: Campus, 2004.

ROCHA, Aline Matos da. Exu o “filósofo” da comunicação. *Das Questões*, n4; 2016.

SANTOS, Juana Elbein dos. *Os Nagô e a Morte: Pàde, àsèsè e o Culto Ègun na Bahia*

SODRÉ, M. *O terreiro e a cidade: a forma social negro- -brasileira*. Petrópolis: Vozes, 1988

Disponível em: geledes.org.br/100-cidades-africanas-destruidas-pelos-europeus-parte/; acessado em setembro de 2019.

Disponível em: <http://terreirodegriots.blogspot.com/2017/03/os-quatro-ciclos-do-cosmograma-bakongo.html>; acessado em setembro de 2019.

Simpósio Temático 13: História, literatura e movimentos sociais negros contemporâneos: problemas (d)e métodos

Coordenadores(as)

Dra. Maria Telvira da Conceição (URCA)

Dr. Edson Soares Martins (URCA)

Maria Eliana Ferreira de Lima (GEPAFRO)

O objetivo do simpósio é reunir trabalhos no campo das humanidades – sobretudo quando em articulação com os movimentos sociais –, com enfoque historiográfico, literário, sociológico e/ou cultural, voltados para as problematizações metodológicas de estudos da (e com a) população negra e suas formas de resistência social em diferentes contextos e regiões. Espera-se dialogar com os pesquisadores e militantes negros sobre as novas frentes de lutas dos movimentos negros na atualidade e sobre o olhar das ciências acerca de tais enfrentamentos.

VIOLÊNCIA E AUTORITARISMO DOS AGENTES POLICIAIS DA GUINÉ-BISSAU NAS MANIFESTAÇÕES DOS MOVIMENTOS DAS ORGANIZAÇÕES DA SOCIEDADE CIVIL GUINEENSE

Umaro Seidi⁹⁰
James Moura Ferreira Júnior⁹¹

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo principal analisar as relações que se dão entre a violência e o autoritarismo dos agentes policiais na Guiné-Bissau nas manifestações dos movimentos das organizações da sociedade civil. Sendo este de natureza qualitativa a forma pela qual ela está sendo desenvolvida é através das entrevistas semiestruturadas com os membros dos movimentos sociais que em alguns casos foram impedidos de realizarem suas manifestações pelos agentes da polícia e que sofreram agressões e espancamentos por parte desses agentes. Neste trabalho foi explorado um trecho de uma entrevista feita com um dos participantes do movimento social. Verifica-se que desde que o país foi independente em 1973, o ainda não se conseguiu transformar as forças de segurança em uma estrutura democrática capaz de proteger o povo, as instituições públicas e os direitos humanos em geral. A atuação das forças de ordem pública sempre foi/é caracterizada pela utilização brutal da força, prática esta que é reforçada na tortura e nas prisões arbitrárias. Como conclusões preliminares, entende-se que as instituições das forças de segurança devem se afastar da política partidária e que não devem se aliar a nenhum governante e nem se quer atuar a mando de um político seja ele quem for: presidente da república, primeiro ministro, ministro da defesa, comissário da ordem pública, secretários de Estados das forças de ordem, ou outras personalidades. Só desta forma o país poderá alcançar o nível da liberdade desejável num país democrático. Pois, o direito a liberdade de manifestação é um pilar fundamental na garantia do sistema no qual o país entrou desde a década de 1990.

Palavras-chave: Guiné-Bissau. Violência policial. Autoritarismo.

INTRODUÇÃO

Os estudos sobre a violência policial, seu modo de ser perpetuado e as análises das relações dos comportamentos autoritários destes têm sido uma das principais fontes de investigação de alguns autores de área das ciências sociais, a exemplo de Filho (1989). Em vários contextos, busca-se entender as formas de atuação dos agentes da segurança. Também, esses estudos visam compreender a forma como esta corporação tem vindo a desenvolver suas atividades e como ela cumpre com a sua responsabilidade.

90 Estudante do curso de Bacharelado em Humanidades. Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira-UNILAB. Umaroseidi21@gmail.com. Acarape, Ceará, Brasil.

91 Professor Doutor na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira-UNILAB. Instituto de Humanidades. James.mourajr@unilab.edu.br Fortaleza, Ceará, Brasil.

Neste trabalho, analisamos as relações que se verificam entre a violência e o autoritarismo da corporação policial Guineense, ou, em outras palavras, agentes da segurança nacional (especialmente a Policia da Ordem Publica) que são encarregues para assegurar o bom funcionamento da ordem pública durante as manifestações das organizações da sociedade civil e não só, realizadas em diferentes momentos do período de 2015 a 2018 na Guiné-Bissau. Esses policiais da segurança pública são delegados o poder de assegurar os manifestantes e por outro lado de garantir a segurança da população.

Afirma Filho (1989) que os policiais da ordem de segurança seguem um modelo da organização das forças armadas, de modo que ele os vê como um exército urbano, que muitas vezes não são bem instruídos para assegurar a população. Assim, em vez de garanti-los segurança, passa a reprimi-los devido à má instrução que adquiriu durante o processo da sua formação (treinamento). Percebe-se que a policia tem muito em comum com os militares, desde a sua hierarquia até na sua forma tática de atuação, afirma este autor. Muitas vezes segundo Cardoso (1995) a policia reprime a população a mando dos governantes políticos e, em várias ocasiões justificam a sua atuação como sendo uma medida de segurança, mesmo havendo uso de força contra os manifestantes, o que Martín-Baró (2017), ao explicar os processos que se verificam no fenômeno da violência, entende que esta se justifica com o mesmo troco. Quer dizer, a violência em varias ocasiões se justifica com a outra violência, mas, é visto, sobretudo, quando o fenômeno é perpetuado pelos agentes policia, a representação do Estado.

Por outro lado, acompanhando a violência, o termo Autoritarismo, é entendido como aquele que se liga a pessoas autoritárias. Estas personalidades, segundo o Fórum Brasileiro de Segurança Publica (FBSP, 2017), são detentoras de poderes e que as concentram em si mesmos. O FBSP, (2017) afirma ainda que essas figuras autoritárias começaram a surgir durante as ascensões dos regimes totalitários (nazismo, fascismo e comunismo) do século XX e elas sempre foram/são ambivalentes, quer dizer que possuem força e poder, e as utiliza do seu modo.

Na Guiné-Bissau, a violência da policia da ordem publica tem vindo a crescer largamente. Além de assistir as prisões, assassinatos, detenções e varias outras formas de pratica da violência dos agentes da segurança nacional, o período de 2015 (quando foi derrubado o governo do Partido Africano da Independência de Guiné e Cabo Verde, PAIGC, na altura liderado pelo Domingos Simões Pereira) nos reforçou outra pratica da violência policial, a de impedir que haja manifestações dos movimentos da sociedade civil, ou de lhes espancar no momento do próprio ato. Esta corporação não só impede os manifestantes de realizarem as manifestações, como também infringem a constituição da republica do país. Atuam com uso da força (usam casquetes, gás

lacrimogênio, sintrões e força física) para dispersar os grupos de manifestantes que na maioria dos casos estejam indefesos.

O SURGIMENTO E A EVOLUÇÃO DOS MOVIMENTOS DA SOCIEDADE CIVIL NA GUINÉ-BISSAU

Segundo Souza (2008) os estudos de movimentos da sociedade civil têm ganhado relevância nas ciências sociais, porque, primeiro, a sociedade civil é um conceito que adjetiva a vida em sociedade e tem uma característica da civilidade. Segundo, porque o conceito exige estreita ligação com o Estado em todas as suas vertentes políticas. A sociedade civil é um conceito que abarca as formas de participação social expressas nas entidades, organizações e movimentos que têm por sua base a sociedade. O conceito de movimento social é atribuído à participação social que demanda do Estado à efetivação dos direitos sociais, políticos e civis. Empiricamente, é visível no conjunto de manifestações coletivas organizadas, com duração de tempo significativo, num determinado Estado, ou mesmo ações coletivas de caráter global, a exemplo de Fórum Social Mundial. Neste instante, os movimentos sociais ganham um outro status, a de rede, que tem por objetivo criar diferentes representações em diferentes partes, que podem ser em outros países, ou do mesmo país, mas em diferentes zonas. Estes se manteriam em comunicação e lutam com os mesmos objetivos.

A importância dos movimentos da sociedade civil na produção de direitos se vê não na recusa da ação política, mas no alargamento da sua base política para além do marco liberal da diferenciação entre o Estado e a sociedade civil. Afirma Motta (2008) que isso não significa que o Estado e a sociedade civil não possuem uma relação estática e antagônica, mas, ao contrário, esta relação pode ser também complementar e convergente com determinados programas que abarquem um número maior de cidadãos.

Alguns estudiosos da sociedade civil no contexto da Guiné-Bissau não determinaram exatamente o período ou ano em que surgiu o primeiro movimento social neste país, mas Teixeira (2009) nos destaca três períodos que marcaram esse caso. Primeiro de “1911 a 1915 com o surgimento da Liga Guineense”, período em que foram fundados os “movimentos para a luta da libertação” de 1950 a 1956 e por ultimo os anos de “1980 e 1990 respetivamente momento em que o país estava se preparando para a sua inserção no campo da Democracia”. Estes períodos foram marcados por varias lutas, sobretudo a de dominação portuguesa naquele país da África Ocidental e da luta pelo fim da ditadura (partido único). Portanto, segundo Teixeira, surgiram diferentes formas

de organização da sociedade naqueles instantes, como, por exemplo, “os grupos de *Mandjuandade*⁹² e *Djidiu*⁹³”, que são movimentos de expressão da identidade cultural, assim, tiveram “uma nova forma que os caracterizam e nova forma de resistência que fora encontrada pela sociedade civil na Guiné-Bissau”. Ao falar sobre a mesma temática voltando para a Guiné-Bissau, Barros (2014) assegura que a ideia da sociedade civil no caso deste país não está ligada nem à implantação das estruturas modernas do Estado colonial, nem ao próprio colonialismo, pois tanto no meio rural como nos centros urbanos é possível notar elementos pré-coloniais. Assim, identifica-se a existência de movimentos e associações de pessoas cujo campo de ação não se liga ao Estado nem à economia, o que inclui associações culturais, grupos de discussão e organizações de mulheres. Igualmente, mesmo não determinado o período exato em que emergiu esses movimentos, mas se sabe que eles tiveram grandes importâncias no que concerne as suas lutas tanto pela libertação da colonização por parte de Portugal quanto na democratização da Guiné-Bissau.

O período pós-reajuste estrutural do país deu a sociedade civil uma nova face, Sangreman (et al, 2006), salienta que, na “década de 1990, mais exatamente em 1991”, quando se deu o início da democratização na Guiné-Bissau, assistiu-se ao desenvolvimento de várias “formações associativas, partidárias, sindicatos e formações sócio profissionais”. Atualmente, elas formam o conjunto a que nós chamamos de sociedade civil, que está ligada ao sector privado e às práticas de assistência e ajuda mútua. Esses movimentos que agora formam a sociedade civil foram propiciados pela alteração da Carta Magna, que passou a permitir o pluralismo político-partidário, a liberdade de expressão, associação, reunião e da liberdade de imprensa. Desde então, tem vindo a surgir vários outros movimentos no país, tanto os de carácter político e as que pautam as suas demandas para as questões sociais, os movimentos sociais.

VIOLÊNCIA E AUTORITARISMO POLICIAL: UMA PRÁTICA DA VIOLAÇÃO DO DIREITO À MANIFESTAÇÃO.

A palavra violência não se resume só em agressões físicas, Almeida (2010), nos informa que ela possui vários aspectos que vão desde violência física até violência psicológica. E, conforme explica, para ser caracterizada como violência, a ação deve ser voluntária e direta com a finalidade de destruir, mutilar, ofender, coagir. Porém há outras formas de violência não deliberadamente

92 *Mandjuandade* vem da palavra *mandjua*, em língua crioula, significa colega. Este grupo nem sempre é formado por pessoas da mesma idade, pode ter na sua estrutura uma rainha, um financeiro, um responsável de faxina e reger-se por um lema. Em alguns grupos os seus elementos pagam uma quota mensal, essa quota serve muita das vezes para cobrir as despesas do grupo.

93 *Djidiu* (ou os *Djidiu*) são os cronistas musicais da Guiné-Bissau, trovadores da tradição Africana. *Djidiu* é palavra de origem mandinga, é um contador de histórias, um recipiente e um difusor da memória coletiva. Intérpretes e clarividentes. Os *Djidius* são porta-vozes dos “sem voz”, autênticas bibliotecas ambulantes.

voluntárias que causam danos físicos e psicológicos a pessoas ou a grupos que estão submetidos a ela, como é o caso da violência indireta. Ainda Moreira (2016) a define como coação, excesso de uso de força. No entanto, ela acrescenta que o abuso de poder relacionado ao desrespeito à integridade individual é caracterizado também como violência. Neste caso, estaria sempre associada à agressão e ultrapassa o limite estabelecido pela necessidade de respeito e consideração para com outros, seja em nível pessoal ou institucional.

No entanto, pode-se avançar indicando que o caráter comum da violência e autoritarismo denota na centralidade do princípio da autoridade, no uso deste poder para reprimir outro, pois isso pode ser verificado no dicionário político organizado pelo Bobbio *et. al* (2010). E é evidente que, do ponto de vista dos valores democráticos, a violência e o autoritarismo são manifestações degenerativa da autoridade. E por outro lado o autoritarismo é uma forma de impor a obediência que prescinde em grande parte dos indivíduos, oprimindo a sua liberdade, uma violência. Em outro contexto, o autoritarismo aparece como regime político que demanda o princípio da autoridade, aplicado com frequência em detrimento da liberdade individual, despotismo e ditatorialismo. O que se quer dizer é que em vários contextos a violência é relacionada com o autoritarismo.

Na Guiné-Bissau, desde o período da derrube do governo do PAIGC em 2015 o país sofreu por um regime que virou o cenário da atuação policial no que diz respeito à permissão da liberdade de manifestação. Contrariando assim a constituição da república no seu artigo, “Artigo 54º alínea 01 que explica: “Os cidadãos têm o direito de se reunir pacificamente em lugares abertos ao público, nos termos da lei. Alínea 02— A todos os cidadãos é reconhecido o direito de se manifestar, nos termos da lei. Mencionamos aqui a fala de um do nosso entrevistado e integrante do movimento denominado Carta 21 (C21) que explica a atuação policial durante as manifestações do seu movimento, ele afirma:

[...] Nós não entendemos os policiais, você só houve de repente que, teve ordens que vieram de cima, e fica mesmo estranho. No início chegam e vos dizem que vocês não podem marchar naquele local, quando perguntam o porquê não marchar ali? vos dizem porque não têm documentos, se mostrarem os documentos, eles os roubam e começam a bater em vocês, é difícil! É difícil! Entrevista 1.

Na sua fala o entrevistado demonstra que não sabe explicar direito o motivo pelo qual são dispersos durante as manifestações, mas em todo caso supõe ser as influências dos políticos. Ele demonstra ainda que a violência sofrida por eles é intencional por parte da polícia, pois mesmo estando na base da legalidade, mesmo estando exercer aquilo que a constituição da república lhes garante e terem os documentos necessários para a realização das suas manifestações, a polícia procura lhes manipular, tiram deles os documentos e lhes acusam de estarem realizando

manifestação ilegal. Citando aqui a Liga Guineense dos Direitos Humanos, que demonstra que a polícia Militar, ao invés de se preocupar com a desordem e a indisciplina que reinam no meio da classe castrense, funciona como um instrumento de repressão ao serviço dos superiores do Estado-Maior das Forças Armadas, numa violação constante das leis que regem as suas atuações. Esta característica de instrumentalização das Forças de segurança, que vai dar num braço armado com a luta política, viria a tornar as forças de segurança num verdadeiro obstáculo para democratização e consolidação do Estado de direito no país.

Para o entrevistado os agentes policíacos são realizadores da vontade política dos políticos. E segundo ele, a luta não é contra policíacos, pois estes não têm nada contra eles numa situação normal, mas é contra aqueles políticos que colocam as suas agendas acima dos interesses nacionais. Neste contexto, os agentes da segurança devem cumprir com seus deveres, o que não passa de garantir a segurança dos manifestantes e da população que não está envolvida na marcha, e também de garantir a segurança das instituições públicas para não serem invadidas. Mas ao contrário disso, eles são instrumentalizados por um poder político que o nosso entrevistado considera de “criminoso”, um poder político que está só em defesa dos seus interesses particulares e acabam por realizar vontade destes mesmo contrariando assim a lei que lhes rege na constituição.

Em seus diversos relatórios, a Liga Guineense dos Direitos Humanos entende que a brutalidade e a prática de torturas são características de atuação da polícia da ordem pública e não só, desviando assim da sua missão, que é de defender a legalidade. No entanto que eles são os sinónimos da violência abuso de poder, agressões físicas dos cidadãos, sem que haja medidas punitivas e disciplinares no seio da corporação. Esta que tem sido recorrente na prática de atos criminosos nomeadamente execuções sumárias e extrajudiciais de cidadãos. Por outro lado, a Liga relata que as forças de segurança pública sentem-se legitimadas em violar os direitos humanos, o que é acompanhado nomeadamente com as detenções arbitrárias, uso desproporcional da força, práticas de torturas e outros tratamentos cruéis e degradantes. Ainda, elas fazem cobranças ilícitas com corrupção generalizada. Sendo as forças de segurança da Guiné-Bissau nas suas diversas categorias, nomeadamente, a polícia de ordem pública, os serviços de informação de segurança, a polícia de proteção pública, guarda nacional, entre outras têm como denominador comum à violação dos direitos humanos.

E, como nos relata Martín-Baró, (2017) em nenhuma sociedade a violência é efetuada sem ter nenhuma motivação por de trás dela. Pois o ato violento sempre busca responder aos demais interesses sociais das classes dominantes, daí que a definição da violência que vai emergir como algo negativo, dependeria de quem executa o ato e de quem se beneficia com a sua realização. Para as entidades aqui mencionadas impedir que haja manifestações, ou reprimir os manifestantes não

seria mais considerado ato de violação **do artigo 54º** da constituição da republica⁹⁴. Afirma a Liga Guineense dos Direitos Humanos no seu relatório de (2016), que desde a declaração da independência do país, em 1973, o Estado guineense não conseguiu transformar as suas forças de segurança e de guerrilha que lutaram e derrotaram os colonos portugueses numa corporação militar e de segurança democrática capaz de proteger o povo, o Estado, as instituições públicas e os direitos humanos em geral. Em consequência disso, os cidadãos e o Estado tornam-se reféns de uma estrutura armada atrasada, repressora e violenta representando um grave perigo para a sobrevivência do país enquanto Estado soberano, porque compromete seriamente os valores da democracia e do Estado de direito defendidos formalmente por aquela.

CONSIDERAÇÕES PRÉLIMINARES

Baseando nas afirmações da Liga guineense, se nota que o não esforço, ou desinteresse do estado guineense em democratizar as Forças Armadas, instituição superior que rege todos os outros ramos de segurança e a falta de vontade de este se encerrar em um processo de democratização que o país segue construindo desde a década de 1990, resultou em uma violação constante dos direitos humanos, em não respeito à própria Carta Magna e de todas as leis vigentes no país que dão os cidadãos uma liberdade de expressão e de manifestação. Observando para as ações da policia, se verifica que não condizem com aquilo que está plasmado dentro da referenciada carta. No seu artigo 21º alínea 1, no qual se afirma que “As forças de segurança têm por função defender a legalidade democrática e garantir a segurança interna e os direitos dos cidadãos e são apartidárias, não podendo os seus elementos, no ativo, exercer qualquer atividade política”.

Para o entrevistado o que se verifica na grande maioria das ações da violência policial é a encomendação destas por parte dos políticos, pois muitas vezes os chefes, ou as pessoas que são nomeadas para os cargos de comissariados ou secretários da ordem publica órgão responsável por assegurar as manifestações juntamente com os outros ramos policiais, no caso, a Guarda Nacional, são pessoas ligadas a partidos. A ligação dos agentes policiais aos partidos políticos pode estar na causa exata de difícil democratização daquele setor muito importante para uma convivência sã e que possa ajudar na construção de uma democracia “cabal” de modo que possa ser garantida a liberdade de expressão dos cidadãos que desejam realizar as suas manifestações, sem perturbar a ordem publica e social. Sendo estes encomendados pelos partidos políticos ou não, pois a liberdade não pode e nem deve ser condicionada para um só grupo.

94 Detalhamos o artigo e as suas respectivas alíneas logo na introdução.

Como afirma o Filho (1989) afirma que, na qualidade de aparelho repressivo de Estado, a polícia Militar vê-se como ramo especializado do comando militar que atua maciçamente pela violência e opera reproduzindo as ideologias da classe dominante, que detém o poder. Na Guiné-Bissau a polícia da ordem publica promove à opressão e a repressão dos mais variados tipos contra os manifestantes. É bom que as instituições das forças de segurança se afastem da politica partidária e que não se aliem a nenhum governante e nem se quer atuar a mando de um politico seja ele quem for: presidente da republica, primeiro ministro, ministro da defesa, comissário da ordem pública, secretários de Estados das forças de ordem, ou outras personalidades. Desta forma o país poderá alcançar o nível da liberdade desejável num país democrático. Pois, o direito a liberdade é pilar fundamental na garantia do sistema no qual o país entrou desde a década de 1990.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria da Graça Blaya. *A violência na Sociedade Contemporânea*. Porto alegre, edipucrs, 2010.

BARROS, Miguel de. *A Sociedade Civil e o Estado na Guiné-Bissau: Dinâmicas, desafios e perspectivas*. Outubro 2014.

BISSAU. [Constituição Novembro de 1996] *Constituição da Republica da Guiné-Bissau*. Bissau: Assembleia Nacional Popular, 1996.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de Política*. Brasília: Ed. unb, volume 1, 2010.

CARDOSO, Carlos. A transição democrática na Guiné-Bissau: um parto difícil. In: *Lusotopie*, nº2, 1995.

BORGES FILHO, Nilson. *Estado e Militarização: As Policias Militares como Aparelhos Repressivos do Estado*. Florianópolis, 1989.

Fórum Brasileiro de Segurança Pública. *Medo da violência e o apoio ao autoritarismo no Brasil: índice de propensão ao apoio a posições autoritárias*, São Paulo, 2017.

LIGA GUINEESE DOS DIREITOS HUMANOS. *Relatório sobre a Situação dos Direitos Humanos na Guiné-Bissau 2013/2015*. Bissau, 2016.

MARTÍN-BARÓ, Ignácio. *Crítica e Libertação na Psicologia Estudos psicossociais*. Petrópolis: Ed. Vozes, 2017.

MOREIRA, Leticia de Sousa. *Violência e Paz: Construção de Conceitos, Valores e Posicionamentos de Oficiais da Polícia Militar*. Brasília, Março de 2016.

MOTTA, Luiz Eduardo. *O Conceito de Estado e de Sociedade Civil na Perspectiva Relacional: Conflitos e Relações de Poder nas Arenas Públicas*. Salvador/BA, 2008.

SANGREMAN, Carlos; SOUSA JR, Fernando; ZEVEERINO Guilherme; BARROS Miguel. *A evolução política recente na Guiné-Bissau: As eleições presidenciais de 2005, os conflitos o desenvolvimento, a sociedade civil*. Lisboa, 2006.

SOUZA, Maria Antônia de. *Movimentos Sociais e Sociedade Civil*, Curitiba: Ed. IESDE S. A., 2008;

TEIXEIRA, Ricardino Dumas. *O conceito da Sociedade civil: um debate a partir do contexto da Guiné-Bissau*. Recife, 2009.

Simpósio Temático 14: Africanidades e as encruzilhadas na contemporaneidade

Coordenadores(as)

Dra. Cicera Nunes (URCA)

Dr. Itacir Marques da Luz (UNILAB)

Dr. João Luís do Nascimento Mota (URCA)

Dra. Dawn Alexis Duke (Universidade do Tennessee)

O presente simpósio se propõe a dialogar com experiências que venham sendo desenvolvidas no campo do ensino, da pesquisa e da extensão, com abertura ao exercício interdisciplinar, ou seja, a um saber-fazer "entre-lugares". Nesse sentido, espera constituir-se num fórum para socialização de reflexões sobre as trajetórias dos povos africanos na contemporaneidade, bem como a ressignificação da presença e vivências do povo negro no contexto da diáspora. Tal perspectiva que envolve o debate sobre a história e a cultura negra, portanto, pode aproximar pesquisadorxs, ativistas dos movimentos sociais e profissionais que atuam no campo educacional nos seus diferentes níveis, modalidades e segmentos, para traçar um panorama que reflita as aproximações, distanciamentos e desafios nas reflexões que vem sendo produzidas nesse campo, apontando possibilidades de ampliação dos trabalhos acadêmicos e não acadêmicos com enfoque na temática das africanidades em suas diferentes expressões

AFRICANIDADES E EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: VIAJANDO PELA ÁFRICA EM BUSCA DA RESSIGNIFICAÇÃO DA AFRODESCENDÊNCIA

Maria Cíntia Gomes
Luiz Carlos Carvalho Siqueira
Izabele de Souza Silva

RESUMO

Este artigo traz considerações sobre importância da valorização da afrodescendência na infância e parte de uma pesquisa-ação desenvolvida com crianças entre 06 e 12 anos de idade. Objetiva conhecer como o contato com práticas pedagógicas pautadas nas africanidades e desenvolvidas em espaços não escolares pode contribuir ou não para a ressignificação da afrodescendência na infância. A realização da pesquisa participante deu-se por meio de grupos formativos ancorados na proposta da Lei Federal 10.639/2003. O diálogo entre os teóricos Joyce Berth (2019), Henrique Antunes Cunha Jr. (2013), Eliane dos Santos Cavalleiro (2003), Nilma Lino Gomes (2015), Kabengele Munanga (2004, 2007) e as prática vivenciadas nos possibilitou perceber que o contato com as africanidades pode ressignificar o olhar e a compreensão sobre as influências da cosmovisão africana nos nossos modos de ser, existir e estar no mundo, e que é preciso uma maior articulação entre a educação não formal, a escola e a família para construir efetivamente uma educação anti-racista. Com isso consideramos que o debate sobre negritude e afrodescendência torna-se fundamental para que as crianças possam reconhecer suas origens ancestrais de maneira positiva rompendo com a colonização estética, corporal e cultural emergente da escravização.

Palavras-chave: Africanidades. Afrodescendência. Educação não formal. Ressignificação.

INTRODUÇÃO

As tradições africanas fazem parte do contexto brasileiro desde o período da colonização, marcado pelo escravismo criminoso responsável pela subordinação dos povos africanos na diáspora.

Os valores filosóficos, a religiosidade, os conhecimentos científicos, a linguagem e diversas manifestações culturais acompanharam os povos escravizados e aportaram em território brasileiro, onde foram incorporados e ressignificados no diálogo entre as diversas etnias que, mesmo distantes do seu lugar de pertencimento, se preocuparam em manter vivas as africanidades que hoje fazem parte do nosso cotidiano, mas que tendem a ser silenciadas, estigmatizadas e descontextualizadas das nossas vivências.

No cenário brasileiro, país onde o racismo se faz presente como mecanismo de dominação e que desconsidera as contribuições dos povos africanos nos aspectos culturais, políticos, econômicos e sociais torna-se fundamental os debates e estudos que objetivam a valorização da

afrodescendência e das africanidades. Neste sentido, é necessário o debate sobre negritude para a construção de representações positivas da identidade, das culturas e das tradições herdadas das civilizações africanas.

Assim, é que justificamos a importância da valorização das africanidades na infância, na perspectiva de que as crianças possam reconhecer suas origens ancestrais de maneira positiva o que pressupõem o empoderamento rompendo com a colonização estética, corporal e cultural emergente da escravização.

Nesta pesquisa objetivamos conhecer como o contato com práticas pedagógicas pautadas nas africanidades e desenvolvidas em espaços não escolares podem contribuir, ou não, para a ressignificação da afrodescendência na infância. Para tanto, desenvolvemos uma pesquisa participante, realizada por meio de grupos formativos no período entre os meses de agosto de 2018 e janeiro de 2019 em Farias Brito-CE. Os sujeitos protagonistas deste estudo foram 11 crianças identificadas nesta escrita por meio de nomes de grandes personalidades negras da nossa história.

As percepções, resultados e considerações serão apresentadas na seção seguinte à luz do pensamento de Joyce Berth (2019), Henrique Antunes Cunha Jr. (2013), Eliane dos Santos Cavalleiro (2003), Nilma Lino Gomes (2015), Kabengele Munanga (2004, 2007), entre outros.

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS DE EDUCAÇÃO: UMA APROXIMAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

A educação tem se tornado a principal via de combate as discriminações raciais, por meio da Lei Federal 10.639/2003 que possibilita a ampliação dos conhecimentos acerca da história e cultura africana e afro-brasileira a fim de positivar as contribuições sociais, culturais e econômicas que os africanos e afrodescendentes desempenharam na construção do Brasil.

Uma educação para as relações étnico-raciais é também uma educação para a emancipação, o debate sobre conhecimento-emancipatório surge no âmbito do Movimento Negro que protagonizou a luta e a conquista da inclusão da história e da cultura africana e afrobrasileira nos currículos escolares. Segundo Gomes (2017, p. 130),

O projeto educativo do Movimento Negro, do ponto de vista institucional, tem como foco a educação básica e o Ensino Superior. Porém, ele não se reduz a educação formal. Ele visa a educação como um processo de formação humana, vivido por todos nós. Visa, ainda, promover um processo social, cultural, pedagógico e político de reeducação do negro e da negra sobre si mesmos e sobre o lugar de direito na sociedade brasileira

A promoção de uma educação antirracista efetiva-se também em espaços não institucionalizados que por sua vez viabilizam a ampliação do pedagógico para além do ambiente escolar o que possibilita maior aproximação entre escola e sociedade (LIBÂNEO, 2001).

Desta forma buscamos construir práticas pedagógicas para o ensino das africanidades em espaços não formais de educação, compreendendo que a Educação “não se realiza apenas na escola, mas que ocorre fundamentalmente na vida, na relação com o outro e com os elementos da natureza tendo o fazer como principal metodologia pedagógica” (DAMIÃO e CUNHA JR., 2008, p. 131).

Entre os meses de agosto de 2018 e janeiro de 2019 desenvolvemos 16 grupos formativos compostos por uma média de 09 crianças. O intuito desses grupos foi estabelecer o contato entre os sujeitos da pesquisa e as africanidades através de práticas de cunho pedagógico, os encontros e atividades foram organizadas no quadro abaixo:

Quadro 1 – Atividades desenvolvidas

Data de realização	Atividades desenvolvidas	Nº de crianças participantes
19.08.2019	Apresentação/ dinâmica do espelho	12 crianças
26.08.2019	Produção de crachás	13 crianças
02.09.2019	Roda de conversa sobre a escola e as brincadeiras	15 crianças
23.09.2019	História local: conversando sobre as histórias da comunidade	09 crianças
30.09.2019	Contação de histórias: A extraordinária história do sementeiro de Baobás	10 crianças
14.10.2019	Construindo e compartilhando significados de algumas expressões da história/ passeio pela África através do mapa	05 crianças
21.10.2019	Comemoração do Aniversário de Carolina e Lélia	11 crianças
04.11.2019	Confecção do Baobá (árvore dos Afro Saberes)	14 crianças
11.11.2019	Exibição do filme (adiada para o próximo encontro)	17 crianças
18.11.2019	Afro Cinema: Kiriku e a feiticeira Karabá	07 crianças
25.11.2019	Conhecendo as simbologias Adinkras	11 crianças
02.12.2019	Turbantes	07 crianças
09.12.2019	Roda de conversa sobre racismo no futebol	10 crianças
16.12.2019	Conhecendo os orixás	09 crianças
30.12.2019	Confraternização	15 crianças
03.01.2019	Bingo de palavras afrobrasileiras	09 crianças

Fonte: pesquisadora (2019)

Cada prática desenvolvida será apresentada e ao final desta seção apresentaremos alguns resultados e contribuições desta pesquisa.

Os primeiros grupos formativos foram realizados com intuito de conhecer as crianças e a comunidade, os temas propostos envolviam a identidade das crianças, a percepção que tinham de si, as brincadeiras, o que mais gostam de fazer e as relações na escola e na família. O trabalho com a

história de vida e a história local configurou nossa primeira prática pedagógica, tendo e vista que pensar em africanidades é também pensar em coletividade e comunitarismo, é reconhecer que nós nos construímos na relação com o outro.

No dia 23 de setembro iniciamos nossas conversas sobre as africanidades, a identidade negra e a importância da África para nós através da contação da história “A extraordinária história do semeador de baobás” de autoria da Sandra Haydée Petit (2017), a medida que a história estava sendo lida as crianças foram anotando palavras e expressões desconhecidas, sendo esta nossa segunda prática pedagógica.

No encontro seguinte desenvolvendo a terceira prática pedagógica, construímos os significados das expressões anotadas (conforme mostra o quadro 2), dentre elas as palavras quilombo, ancestrais, afrodescendente e traços de negro foram citadas.

Quadro 2 – Expressões identificadas na história e significados construídos

Traços de negro	É o cabelo, a cor da pele, o nariz e a boca (Theresa Santos, 10 anos)
Africanidades	São as coisas que a gente faz e que veio lá da África (Carolina, 10 anos)
Quilombos	Era o lugar que recebia os negros quando eles fugiam (Maria Beatriz, 09 anos)
Ancestralidade	Nosso avô, nossa avó, as pessoas que vieram antes de nós (Luísa Mahin, 10 anos)
Afrodescendente	É a pessoa que é filha... neta de outra que veio da África, ou então que tem a cor assim (João Cândido, 06 anos)

Fonte: Pesquisadora (2018)

A história socializada trazia a narrativa do personagem Francisco, que precisa levar para a escola na semana da Consciência Negra alguém que se reconhecesse como afrodescendente. No desenrolar da história Francisco conhece João Paulo que veio da Guiné-Bissau.

A partir da história pudemos também desenvolver a quarta prática pedagógica relacionada a linguagem cartográfica. Cada criança recebeu um pequeno mapa do continente Africano para que pudessem localizar a Guiné-Bissau e também fazer o reconhecimento dos outros países.

A quinta atividade que desenvolvemos em diálogo com as africanidades foi a construção de um baobá, que se tornou nossa árvore dos afrosaberes. Utilizando papel madeira e papel seda construímos o tronco do baobá e suas folhas, atentando para os detalhes do formato da árvore e seu significado para nós afrodescendentes. Em seguida cada criança escreveu em um pedaço de cartolina algum aspecto das culturas africanas e afrobrasileira que faziam parte de seu contexto ou que conheciam, a capoeira, a feijoada, os turbantes e o maracatu foram alguns elementos citados.

Na perspectiva de ressignificação da afrodescendência as imagens são instrumentos que possibilitam uma releitura sobre nossa identidade e traz a representatividade e a valorização dos nossos traços, como justifica Berth (2019, p. 124) “Precisamos nos ver de forma positiva,

literalmente, pois essas imagens vão ressignificar o imaginário que será abalado e simultaneamente reconstruído”. Com isto, nossa sexta prática consistiu na realização do afrocinema, onde foi exibido o filme: Kiriku e a feiticiara Karabá. Nesta atividade as crianças destacaram a presença da música no filme e o sofrimento das mulheres com relação a feiticeira.

A sétima atividade trouxe um pouco das simbologias Adinkras. As crianças puderam conhecer a representação de algumas simbologias e também seus significados. Elaboramos um jogo da memória e nos dividimos em grupos para jogar. Ao final, utilizando folhas de papel e tintas cada criança pôde construir seu adinkra (conforma figura 01).

Figura 01 – Produzindo Adinkras



Fonte: Pesquisadora (2018)

A oitava prática pedagógica foi tecida através das amarrações dos turbantes. Nesse encontro utilizamos tecidos e um espelho. Neste encontro apresentamos para as crianças imagens de homens e mulheres negras utilizando turbantes e imagens de diversos tipos de cabelos. O objetivo desta prática foi apresentar o turbante como elemento das culturas de base africana e para, além disso, sensibilizar as crianças para a estética negra.

No domingo seguinte, a dinâmica do encontro consistiu na leitura de notícias sobre situações racistas vivenciadas por jogadores de futebol, essa foi uma temática que surgiu das próprias crianças, selecionamos algumas notícias e cada criança ficou responsável pela leitura de uma delas. Neste encontro, realizando a nona prática conversamos sobre o nosso papel diante de situações de discriminação, e o que foi recorrente na fala das crianças é que a polícia deve ser responsável por combater essas situações, no entanto os dados que fazem a leitura da realidade brasileira apontam para o genocídio da população negra praticado principalmente pelos militares.

Para a nossa décima prática pedagógica imprimimos imagens de alguns orixás, atrás de cada imagem escrevemos uma descrição simples. No dia 16 de dezembro socializamos essas imagens, estavam presentes 9 meninas que ficaram bastante curiosas com a religiosidade africana. Cada uma ficou com uma imagem e apresentou para o grupo, ao final das apresentações cantamos a música “Hino dos Orixás”:

Penso no dia que logo vai nascer
E o meu peito se enche de emoção
A esperança invade o meu ser
Eu sou feliz e gosto de viver

Pela beleza dos raios da manhã
Eu te saúdo Mamãe Iansã
Pela grandeza das ondas do mar
Me abençoe Mamãe Iemanjá

A mata virgem tem seu semeador
Ele é Oxóssi Okê Okê Arô!
Na cachoeira eu vou me refazer
Nas águas claras de Oxum ai ie ie

Se a injustiça faz guerra de poder
Valha-me a espada de Ogum, Ogunhê
Não há doença que venha me vencer
Sou protegido (a) de Obaluaê

Eu sou de Paz
Mas sou um lutador
A minha lei quem dita é Xangô
A alegria já tem inspiração
Na inocência de Cosme e Damião

Não tenho medo
Vou ter medo de que?
Tenho ao meu lado Nanã Buruque
E essa luz que vem de Oxalá
Tenho certeza vai me iluminar

Penso no dia que logo vai nascer
E o meu peito se enche de emoção

E essa luz que vem de Oxalá
Tenho certeza, vai me iluminar!

A última prática desenvolvida, no dia 03 de janeiro de 2019, teve por objetivo o reconhecimento de algumas palavras que fazem parte do nosso contexto e que nós herdamos das etnias africanas. Foram apresentadas 30 palavras e seus significados, em seguida cada criança escolheu 10 palavras para formar uma cartela e realizamos um bingo. Nesse encontro levamos todas

as coisas que haviam sido produzidas durante os grupos formativos. Os desenhos, as simbologias adinkras, os tecidos dos turbantes, baobá. E a medida que as crianças iam organizando o espaço do encontro elas iam também deixando aflorar a memória afetiva que construímos.

A realização dessas onze práticas pedagógicas possibilitou a promoção de mudanças conceituais e atitudinais, de reconhecimento, valorização e respeito às manifestações da cultura africana em nossas vivências. Diante disto consideramos que o contato estabelecido com as africanidades durante esses quatro meses abre caminhos para o processo de ressignificação da afrodescendência. Para Cunha Jr. (2013, p. 253), “O conceito de afro-descendência nasce com o pleno conhecimento do passado africano, nasce sobretudo em decorrência deste conhecimento e da necessidade de relacionar o passado africano com a história do Brasil”.

Neste sentido a consciência das nossas origens étnicas possibilita o reconhecimento da nossa ancestralidade africana e da nossa história de resistência, o que pressupõe o empoderamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das informações apresentadas nesta pesquisa e dos afetos construídos nessa busca pela ressignificação da afrodescendência, consideramos que é necessário o diálogo sobre identidade negra, sobre pertencimento e valorização das culturas de base africana em todos os espaços de sociabilidade, pois inseridas em uma sociedade em que o racismo é estrutural, as crianças negras desde muito cedo vivenciam a discriminação racial.

É importante e urgente a verdadeira efetivação da Lei Federal 10.639/2003, reconhecendo que a educação formal tem papel importante na luta antirracista e que o processo formativo que ocorre no interior das escolas tem um impacto social considerável.

Sobre a realização desta pesquisa, podemos considerar que a educação não formal amplia as possibilidades do fazer pedagógico ao passo que tem uma maior aproximação com a sociedade. Percebemos que o diálogo estabelecido entre as crianças e as africanidades resultou na sensibilização do olhar para perceber as contribuições africanas na construção da sociedade bem como o encantamento com alguns aspectos trabalhados, como a religiosidade e as simbologias adinkras.

Foi possível também perceber o reconhecimento e a valorização das contribuições africanas na nossa constituição cultural, social, científica e econômica. No entanto o trabalho na perspectiva da ressignificação da afrodescendência ou do empoderamento necessita que a educação dos meios institucionais e a educação não formal estejam articuladas em termo de discursos e

práticas antirracistas. De forma a garantir que nossas crianças negras e não negras vivenciem de fato uma sociedade justa em termos de possibilidades e direitos.

Com isso consideramos que o debate sobre negritude e afrodescendência torna-se fundamental para que as crianças possam reconhecer suas origens ancestrais de maneira positiva rompendo com a colonização estética, corporal e cultural emergente da escravização.

REFERÊNCIAS

- BERTH, Joice. Resignificação pelo feminismo negro. In: BERTH, Joice. *O que é empoderamento?* Belo Horizonte: Letramento. 162 p. (Coleção Feminismos Plurais), 2019.
- CUNHA JUNIOR, H. Afrodescendencia e Africanidades: Um dentre os diversos enfoques possíveis sobre a população negra no Brasil. *Interfaces de Saberes* (FAFICA. Online), v. 1, p. 14-24, 2013.
- DAMIÃO, Flávia de Jesus; CUNHA JUNIOR, H. Uma história a contar... literatura, história e educação de afrodescendência a partir da obra *a casa da água*. In: *Educação e Afrodescendência no Brasil*. GOMES, Ana Beatriz Souza; CUNHA JUNIOR, H. Fortaleza: Edições UFC, 2008.
- GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOMES, Nilma Lino. Cabelo e corpo como símbolos da identidade negra. *II Seminário Internacional de Educação Intercultural; Gênero e Movimentos Sociais*, 2003, Florianópolis. Anais. Florianópolis: UFSC, 2003.
- LIBÂNIO, José Carlos. Pedagogias e pedagogos: inquietações e buscas. *Educar*. Editora da UFPR, Curitiba, n. 17, 2001.

DA CONSTRUÇÃO DOS ENGENHOS DE CANA-DE-AÇÚCAR À ESPACIALIDADE NEGRA: GEOGRAFIZANDO SOBRE O CRATO-CE

Rafael Ferreira da Silva⁹⁵
Meryelle Macedo da Silva⁹⁶
Henrique Cunha Junior⁹⁷

RESUMO

A introdução do trabalho escravizado no Brasil, no que se refere aos povos africanos, permitiu a espacialização de variados conhecimentos, forjando um patrimônio cultural material e imaterial, onde se inclui a construção dos engenhos de cana-de-açúcar, em específico os do município do Crato-Ce, então utilizados na produção de rapadura e aguardente. Assim, o nosso trabalho, decorreu da seguinte problemática: a catalogação dos engenhos de cana-de-açúcar do Crato-Ce nos permite apreender a espacialidade negra em determinado tempo-espaço? Nesse contexto, nosso objetivo principal foi o de catalogar os engenhos de cana-de-açúcar do Crato para compreender a espacialidade negra em determinado tempo-espaço. Para tanto, nos fundamentamos na pesquisa afrodescendente, elaborada por Cunha Junior (2013). No que tange a revisão de literatura tivemos como alguns referenciais, os trabalhos de Cunha Junior (2015; 2013; 2011; 2010), Nunes e Cunha Junior (2011) e Ratts (2011). Na fase de campo, em andamento, estamos coletando os dados através de acervos fotográficos, cartográficos e da história oral. Embora a pesquisa esteja em desenvolvimento podemos perceber que estudar os engenhos como possuidores de uma essência cultural africana corrobora para o entendimento de como tal população atuou na produção do espaço geográfico cratense.

Palavras-chave: Espacialidade negra. Engenhos de cana-de-açúcar. Crato-Ce.

INTRODUÇÃO

O escravismo criminoso propiciou a espacialização dos conhecimentos africanos e afrodescendentes, forjando um patrimônio cultural material e imaterial brasileiro, cuja apreensão propicia o entendimento da geo-história dos lugares considerando a atuação socioespacial da negritude. No trato dessa questão, abordamos a materialidade-imaterialidade dos engenhos de cana-de-açúcar, que passa pelo entendimento do cultivo da cana, da arquitetura dos engenhos, dos produtos fabricados e da divisão do trabalho, condicionados ao conhecimento africano.

95 Estudante, Graduando em Geografia, Universidade Regional do Cariri-URCA, rafaelferreira688@yahoo.com.br, Crato, Ceará, Brasil.

96 Estudante, Mestra em Educação, Universidade Regional do Cariri-URCA, meryellerodrigues@hotmail.com, Crato, Ceará, Brasil.

97 Professor Dr., Universidade Federal do Ceará-UFC, hcunha@ufc.br, Fortaleza, Ceará, Brasil.

Espacializamos nosso olhar sobre o lugar, no intuito de açambarcar as africanidades locais, constituintes do espaço vivido e de sua historicidade. Assim, estudamos a região do Cariri, especificamente o município do Crato-Ce, cuja transformação espacial não se fez alheia a atuação de africanos e de seus descendentes, no meio rural e urbano.

Nesse contexto, tivemos a seguinte problemática: a catalogação dos engenhos de cana-de-açúcar do Crato nos permite apreender a espacialidade negra em determinado tempo-espaço? Assim, nosso objetivo principal foi o de catalogar os engenhos de cana-de-açúcar do Crato para compreender a espacialidade negra em determinado tempo-espaço, para tanto foi necessário entender o escravismo criminoso em relação ao protagonismo africano e afrodescendente, e as manifestações materiais e imateriais africanas no Cariri e no Crato.

Para realização desse trabalho tivemos como fundamento metodológico a pesquisa afrodescendente, de Cunha Junior (2013) que se realiza sobre os territórios de maioria negra, permitindo a apreensão das africanidades como instrumento de visibilidade da comunidade negra no campo acadêmico. No que tange a revisão de literatura tivemos como alguns referenciais, os trabalhos de Cunha Junior (2015; 2013; 2011; 2010), Nunes e Cunha Junior (2011) e Ratts (2011). Na fase de campo, em andamento, estamos coletando os dados através de acervos fotográficos, cartográficos e da história oral.

Embora a pesquisa esteja em desenvolvimento podemos perceber que estudar os engenhos como possuidores de uma essência cultural africana corrobora para o entendimento de como essa população atuou na produção do espaço geográfico cratense.

DO ESCRAVISMO CRIMINOSO AO PROTAGONISMO AFRICANO E AFRODESCENDENTE

O escravismo criminoso se deu sobre os povos africanos e seus descendentes, que foram objetificados e condicionados a fatores de produção. Entretanto, mesmo na condição de cativos, eles espacializaram técnicas e tecnologias, fruto dos conhecimentos ancestrais no que se refere a agricultura, a pecuária, a mineração e a arquitetura (CUNHA JUNIOR, 2011)

Considerando a disseminação e reelaboração cultural na formação do espaço geográfico, podemos dizer que africanos e afrodescendentes são protagonistas na constituição da sociedade brasileira. O não conhecimento desse fato decorre de uma base educacional eurocêntrica, que nega a presença e/ou participação desses povos para a geo-historicidade nacional, desconsiderando a herança cultural material e imaterial dos mesmos.

De acordo com Cunha Junior (2015, p. 106) para apreendermos as materialidades e imaterialidades de base africana são relevantes as concepções de africanidades e afrodescendência. As africanidades são entendidas como reflexo da cultura africana em termos de unicidade, mas que possui especificidade conforme as localidades geográficas. Nesse sentido, “A unidade na diversidade é parte do conceito de africanidade”. Por sua vez, a afrodescendência se refere “as transformações desta diversidade da africanidade na diáspora africana no Brasil”. Aqui, o reconhecimento ético-racial vai além do fenótipo, incorporando a essência cultural.

Suplantando a visão eurocentrada do continente africano como a-histórico, podemos apreender as africanidades e a afrodescendência brasileira, atuando na desconstrução do racismo no campo acadêmico e social. No trato dessa questão temos como mote a apreensão da especialidade negra através do patrimônio arquitetônico, em específico, no que tange aos engenhos de cana-de-açúcar, o que passa pelo entendimento da materialidade-imaterialidade do cultivo da cana-de-açúcar, da técnica de construção dos engenhos e de fabricação dos produtos, como o açúcar, a rapadura e a aguardente.

Cunha Junior (2011) salienta que a cana-de-açúcar possui base técnica africana, no que se refere aos conhecimentos necessários “à escolha do solo, ao plantio, tratamento da planta, colheita e processamento do produto”. A cana-de-açúcar e demais agriculturas tropicais já estava desenvolvida na África, antes mesmo do Século XVI, sendo desconhecida pelos europeus até 1400. Nesse contexto:

[...] no caso do açúcar a complexidade aumenta quando da produção do açúcar, que era um segredo dos portugueses, obtido da mão de obra africana já em Portugal, nos açores, e aperfeiçoado no Brasil. Segredo que foi transmitido para os holandeses quando estes invadem Pernambuco, região na época com grandes engenhos. Depois quando expulsos de Pernambuco, levam para o Caribe (CUNHA JUNIOR, 2011 p. 22).

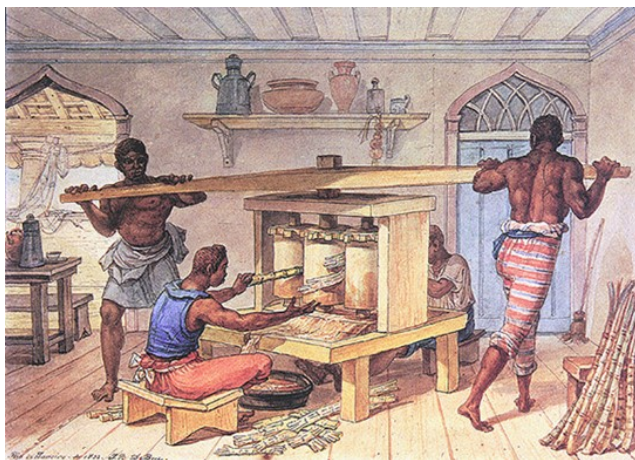
A leitura crítica acerca da realidade brasileira, em especial, da região do Cariri⁹⁸, propicia a apropriação de um patrimônio cultural de matriz africana, a exemplo da produção dos engenhos de cana-de-açúcar e das construções arquitetônicas (NUNES; CUNHA JUNIOR, 2011). Weimer (2008) enfatiza que as técnicas africanas na arquitetura no Brasil foram disseminadas no meio rural, a exemplo dos engenhos de cana-de-açúcar, e no urbano, neste, permitindo a constituição de cidades. Dentre as técnicas arquitetônicas africanas temos as taipas leves, a cumeeira em duas águas e as meias-paredes e os alpendres.

98 Composta pelos municípios de Crato, Juazeiro do Norte, Barbalha, Missão Velha, Jardim, Santana do Cariri, Porteiras e Nova Olinda.

Cunha Junior (2010) sinaliza que o adobe é fruto de uma técnica africana, disseminadas á época do escravismo criminoso no Brasil. O adobe foi utilizado na construção dos primeiros engenhos brasileiros, caracterizado como “um tijolo de terra crua”, de tamanho grande se comparado aos atuais, e “cuja técnica de produção implica ser seco inicialmente à sombra e depois ao sol”. No que tange a arquitetura dos engenhos, é relevante ressaltar a engenharia com a madeira, também de base africana (CUNHA JUNIOR, 2010).

Analisando a pintura de Debret, intitulada *Machine à Exprimer le Jus de la Canne à Sucre*, de 1822, verificamos uma divisão interna do trabalho nos engenhos, haja visto, o escravizado posicionando a cana-de-açúcar para moagem, o que ficava recebendo o sumo, os que controlavam a tração e os que cozinhavam o sumo. De acordo com Cunha Junior (2010) a atuação dos povos africanos e de seus descendentes se deu de modo especializado, em razão do conhecimento técnico disseminado e reelaborado. Os ofícios no Brasil não se fez alheio ao trabalho escravizado, cujos mestres, em sua maioria, eram africanos.

Imagem 1: Moenda de Cana de 1822



Fonte: enciclopedia.itaucultural.org.br

Através da análise geo-histórica do Brasil, podemos açambarcar as africanidades, em geral, não evidenciadas pela historiografia dita oficial, propiciando o alcance da identidade afrodescendente, bem como o conhecimento das espacialidades negras como respeito à diversidade cultural. No trato dessa questão, o estudo do lugar é fundamental, no sentido de entendermos a essência da nossa geo-história e as africanidades que lhe são intrínsecas, além de nos reconhecermos como parte da história, vista em termos materiais e imateriais, cujo entendimento pode levar a transformação social, tendo em vista o lugar que temos e o que queremos ter, enquanto valorização dos saberes de matriz africana.

Nesse contexto, temos como nosso lugar, a região do Cariri cearense, em específico o município do Crato, cuja espacialidade urbana e rural não se fez alheio aos povos africanos e afrodescendentes, fomentando um patrimônio cultural, tendo como marca a constituição dos engenhos.

AS MANIFESTAÇÕES MATERIAS E IMATERIAS DE BASE AFRICANA NO CARIRI

O Estado do Ceará na segunda metade do século XVIII teve como base econômica o cultivo da cana-de-açúcar através da produção de rapadura e aguardente, voltada para consumo interno, sendo condicionada a mão-de-obra especializada dos escravizados africanos e de seus descendentes (CUNHA JUNIOR, 2011). Durante o escravismo criminoso, o trabalho e suas técnicas, viabilizaram a cultura material e imaterial africana. Entretanto, segundo Ratts (2011), a historiografia dita oficial, tendo com base o eurocentrismo, propaga a negação da presença negra no Ceará e/ou sua atuação na formação social do Estado.

A região do Cariri também desfruta dessa mesma ideologia. Ao analisar a literatura especializada caririense, percebemos a negação da presença africana e afrodescendente e/ou um discurso de inferioridade dessa população, como vemos nas palavras de Figueiredo Filho (2010, p. 24): “[...] Houve escravos na faixa canavieira do Cariri mas não com a importância que tiveram em Pernambuco [...] No Cariri a raça negra está sendo quase absorvida [...]” No entanto, a presença negra está evidenciada na produção espacial, no que tange os processos elaborativos dos centros urbano e rural das cidades, através dos engenhos, casas e casarões, práticas religiosas e as danças, a exemplo das congadas (NUNES; CUNHA JUNIOR, 2011).

O Cariri teve o plantio da cana-de-açúcar e a produção de rapadura e aguardente, nos engenhos, como atividades relevantes para o desenvolvimento regional, todavia, considerando o trabalho de escravizados africanos e seus descendentes (IRFF, 2016). O Crato, considerado “cidade-mãe” do Cariri (PASQUALE, 1995), teve como marca a espacialidade negra, no espaço rural e urbano.

O Crato teve como núcleo embrionário a Missão do Miranda, situada na atual Praça da Sé, sendo formada pelo aldeamento dos Índios Cariris. Os capuchinos batizados por “dirigentes espirituais” reuniam esses povos para processo de catequização, em frente à primeira capela⁹⁹ edificada em tijolos e palha pelos índios. A posteriori os índios foram expulsos das suas terras em

99 A técnica na edificação dessa capela, é fruto do conhecimento ancestral dos indígenas, que por sua vez historiografia tradicional busca tosquiá e mediocrizar.

virtude da apropriação portuguesa. O crescimento econômico local se dá inicialmente pela pecuária e depois pela agricultura, sobretudo, com a cana-de-açúcar. Influenciada pelas terras férteis do vale caririense, a agropecuária se desenvolve no sopé da chapada do Araripe banhada pelas inúmeras fontes d'água (FIGUEREDO FILHO, 2010).

A Missão do Miranda foi instituída vila em 1762, instalada como Vila Real do Crato em 1764 e chegando a categoria de cidade em 17 de dezembro de 1853 (FARIAS FILHO, 2007). A transformação do espaço rural e urbano do Crato deve ser analisada em consideração a atuação dos povos africanos e afrodescendentes, desvelando as ideologias de negação da espacialidade desses povos expressadas no patrimônio cultural, onde vislumbramos os engenhos de cana-de-açúcar e suas especificidades.

No sopé da chapada do Araripe, no Crato, se encontrava muitos engenhos, de alguns, têm-se apenas resquícios. No início do século XIX foram instalados os engenhos de pau com tração animal e os com tração d'água, e no final do mesmo século, os de ferro. (FIGUEIREDO FILHO, 2010). Sobre a arquitetura dos engenhos no Crato, nos conta Farias Filho (2007, p. 69):

O engenho é uma edificação simples com cobertura em duas águas, porem de dimensões consideráveis. São geralmente compostos de dois grandes compartimentos: local de armazenagem e moagem de cana e local de cozimento da garapa. Existe também um alpendre que protege a 'boca da fornalha'.

Imagem 2: Engenho de Cana-de-açúcar

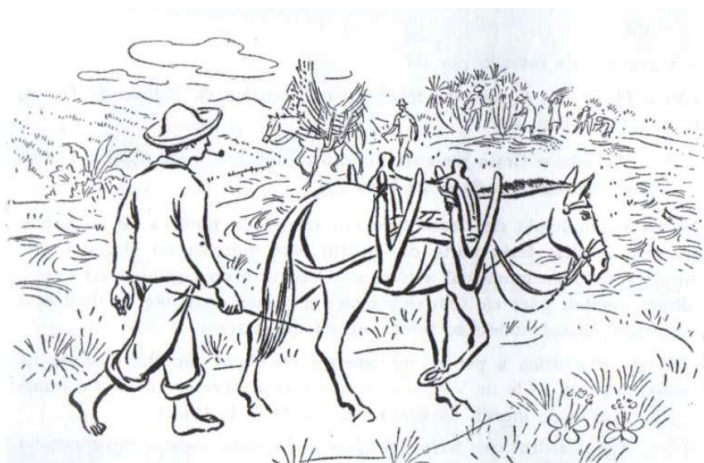


Fonte: Figueiredo Filho (2010, p. 70).

Para o funcionamento dos engenhos, além das atividades internas, se fazia necessário o trabalho externo do Cambiteiro, cuja principal atividade era o corte e o transporte da cana-de-açúcar. Em períodos de secas esses trabalhadores poderiam ser enviados para outras localidades que

possuíssem engenhos (FIGUEIREDO FILHO 2010). Supomos que o nome cambiteiro se dá em virtude do cambite que eles colocavam no animal para apoiar a cana cortada e as mercadorias a serem vendidas.

Imagem 3: Cambiteiro



Fonte: Figueiredo Filho (2010, p.18).

As espacialidades dos cambiteiros nos permite apreender as relações de trabalho e a subdivisões dessas atividades em discordância a unicidade do trabalho africano e afrodescendente demonstrado pela historiografia tradicional brasileira. Figueiredo Filho (2010, p. 39) ao se referir as atividades dos cambiteiros diz: “[...] açoita o bicho no focinho e só anda montado em disparada, por cima de paus e pedras, quer nos caminho, no corte ou no mato [...]”.

Buscando apreender a espacialidade negra através da catalogação dos engenhos, no trato desse trabalho, tivemos os seguintes exemplares: engenho do Sítio Fundão, de tração animal (resquícios) localizado no bairro Seminário; engenho do Sítio Fábrica, de tração animal, situado no Distrito de Santa Fé e o engenho do Sítio Lagoa Encantada, de ferro, situado na Vila São Bento.

Acreditamos que a análise da história desses engenhos em suas singularidades locais, pode permitir a compreensão do papel dos povos africanos e seus descendentes no processo de formação do espaço geográfico cratense. Tal fato propicia o açambarcar das africanidades do lugar como forma de reconhecimento do protagonismo social da negritude.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Geografizar significa apreender a realidade espacial, considerando, os agentes sociais a ela intrínsecos, e suas subjetividades materializadas. No caso do Crato, temos africanos e afrodescendentes, como grupo social significativa para a produção do espaço geográfico, por meio da disseminação de imaterialidades e materialidades técnicas, representadas pelos engenhos de cana-de-açúcar, como parte das africanidades locais.

Nesse sentido, continuamos nosso caminhar acadêmico, com o objetivo, de catalogar os engenhos de cana-de-açúcar do Crato para compreender a espacialidade negra em determinado tempo-espaço. Embora tenhamos catalogado exemplares, a saber, o engenho do Sítio Fundão, o engenho do Sítio Fábrica e o engenho do Sítio Lagoa Encantada, acreditamos que ainda existem locais que devem ser geografizados, bem como, aspiramos uma inserção maior nos espaços encontrados, na busca de apreender suas africanidades.

De um modo geral, compreendemos que a análise da história desses engenhos, pode condicionar o entendimento da atuação dos povos africanos e seus descendentes no processo de formação do espaço geográfico cratense. Tal fato sendo significativa para o reconhecimento do protagonismo social negro, tendo em vista o reconhecimento afrodescendente e o respeito a diversidade cultural.

REFERÊNCIAS

CUNHA JUNIOR, H. Afrodescendência e Africanidades: Um dentre os diversos enfoques possíveis sobre a população negra no Brasil. *Interfaces de Saberes* (FAFICA. Online). v. 1, p. 14-24, 2013.

_____. *Tecnologia africana na formação brasileira*. Rio de Janeiro: CEAP, 2010.

_____. Arte e tecnologia africana no tempo do escravismo criminoso. *Revista Espaço Acadêmico*, n. 166, Mar. 2015.

_____. Cultura afrocearense. In: CUNHA JUNIOR et al (Orgs.). *Artefatos da cultura negra no Ceará*. Fortaleza: Edições UFC, 2011. p. 102-132.

FARIAS FILHO, W. A. *Crato: Evolução Urbana e Arquitetura 1740- 1960*. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2007.

FIGEUIREDO FILHO, José. *Engenho de Rapadura do Cariri: Documentário da Vida Rural*. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

IRFF, Ana Sara R.P.C. Cabras, caboclos, negros e mulatos: escravidão e núcleos familiares no Cariri cearense (1850-1884). *Afro-Ásia*, 53, p.9-44, 2016.

NUNES, Cicera; CUNHA JUNIOR, Henrique. Os Congos de Milagres: a escola e o ensino da cultura de base africana no Cariri cearense. In: CUNHA JUNIOR et al (Orgs.). *Artefatos da cultura negra no Ceará*. Fortaleza: Edições UFC, 2011. p. 41-45.

PASQUALE, Petrone. Crato, “capital” da Região do Cariri. *Boletim paulista de Geografia*, n. 20, p. 32-55, Jul., 1955.

RATTS, Alex. O negro no Ceará (ou o Ceará negro). In: CUNHA JUNIOR et al (Orgs.). *Artefatos da cultura negra no Ceará*. Fortaleza: Edições UFC, 2011. p.19-40.

WEIMER, Günter. *Interrelações arquitetônicas Brasil África*. Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul 28 de maio de 2008. Disponível em: <<https://www.ihgrgs.org.br/artigos/membros>>. Acesso em: 4 jan. 2019.

HISTÓRIA LOCAL E ENSINO: A ANCESTRALIDADE CONSTRUÍDA POR MÃOS NEGRAS

Mirian Jossette de Sousa Oliveira¹⁰⁰

RESUMO

Este artigo compõe uma pesquisa que se iniciou através do projeto de extensão “Produzindo histórias locais: Cultura material e memória na perspectiva dos moradores da cidade de Cajazeiras” entre a UFCG – CFP em conjunto com colaboradores da comunidade cajazeirense, e está percorrendo até o trabalho de conclusão de curso. Entendemos que a história local intitulada “oficial” está permeada por uma narrativa colonial e dominante, manifestada através de instituições, símbolos e representações, legitimada muitas vezes por meio do ensino, ao contar o “mito de origem” de cada cidade. A partir disso, surge a necessidade de refazer percursos históricos e construir múltiplas concepções nas narrativas locais, compreendendo sua articulação aos contextos mais extensos. Portanto, propomos o movimento ancestral das mãos de uma família de artesãs negras na produção de louças de barro como uma possibilidade para a história local dentro da cidade de Cajazeiras, no Alto Sertão Paraibano. Este trabalho não pretende substituir a história oficial do município, ele parte do pressuposto que existem muitos caminhos e perspectivas para a escrita historiográfica e apresenta-se como uma dentre as diversas visões em um mesmo espaço, buscando perceber o movimento das populações que se formam nas comunidades e interagem na produção de suas práticas e saberes. Estes sujeitos são históricos e suas ações cotidianas devem atuar como parte da historiografia, e, conseqüentemente, do ensino.

Palavras-chave: História Local. Ensino. Ancestralidade. Louças de barro.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo discutir a presença da história local no ensino de história de encontro às múltiplas possibilidades que podem abranger o conteúdo desse debate. A partir disso trataremos especificamente de uma das manifestações culturais que estão presentes em Cajazeiras – PB, assim como em várias outras sociedades, e que promove uma discussão em torno do espaço em que ocupa. Referimo-nos ao saber em torno das louças de barro.

Essa pesquisa teve início através do projeto de extensão “Produzindo histórias locais: Cultura material e memória na perspectiva dos moradores da cidade de Cajazeiras” entre a UFCG – CFP em conjunto com colaboradores da comunidade cajazeirense. Dentre estes

colaboradores, dona Lourdes, mulher que integra e lidera uma família de loiceiras no bairro São José. Ao finalizarmos a extensão, o projeto foi explorado como possibilidade do tema de

¹⁰⁰ Graduanda em História, Universidade Federal de Campina Grande – Centro de Formação de Professores, mirian.mjso@gmail.com, Cajazeiras, Paraíba, Brasil.

trabalho de conclusão de curso e outros escritos, por conter diversas questões que precisavam ser exploradas.

Neste escrito aliamos a aproximação entre a história local e as loiceiras do bairro São José como possibilidade de suas vivências tornarem-se material didático para as escolas. Essa necessidade surge pela proposta de ter a história local como um aparato para a discussão das realidades próximas dos estudantes para a própria compreensão enquanto sujeitos históricos e trazer para essas narrativas pessoas ou grupos sociais que compõem a sociedade, mas suas narrativas não participam das discussões nas escolas justamente pela posição que ocupam perante a sociedade. É a possibilidade de uma abordagem histórica que contempla uma narrativa de dentro. As fontes serão as próprias vivências e os diálogos construídos durante a pesquisa com a loiceira dona Lourdes.

Detectamos essa necessidade após o escrito ““Exu nas escolas”: Uma análise conjuntural da lei 10.639/2003 através de professores da rede pública de ensino de cajazeiras – PB” realizado em 2018 e publicado nos anais da X Semana Nacional de História da UFCG/CFP. Ao entrevistar professores da rede pública de ensino de Cajazeiras para entender algumas questões sobre a inserção da lei 10.639/2003 no ensino, tomamos consciência que a história local tinha um espaço bem restrito nessas escolas e quando era acionada tratava sobre a história oficial e os sujeitos que constroem uma história totalizante dentro da cidade, suscitando um mito de origem com nomes, datas e narrativas montadas só por quem “vence”. Portanto este trabalho une História local, ensino de história e o saber com as louças de barro através de necessidades apontadas dentro de pesquisas anteriores.

COMO SE CONSTROEM AS HISTÓRIAS LOCAIS?

A produção da história local que perpassa os territórios definidos politicamente consiste em um processo que envolve algumas estratégias para a construção da descoberta, ou da ascendência desses lugares. O objetivo é criar um mito de origem que traga o sentido de unidade entre os moradores, pois estes vivenciam contextos diversos, apesar de ocuparem um espaço social delimitado. Entretanto devem compartilhar dos mesmos símbolos e linguagens contidas dentro dessa narrativa. A intencionalidade dessa questão está diretamente ligada à colonização desses lugares pelas elites oligárquicas e/ou cristãs que foram ganhando espaço de legitimidade geralmente através de personalidades conhecidas como memorialistas locais que representam uma escrita com tendências positivistas, pela exaltação aos grandes acontecimentos e teor descritivo:

No Brasil, a partir do século XIX, com a criação, nas províncias, dos Institutos Históricos Geográficos e, durante a primeira metade do século XX, com a produção dos memorialistas – configurada em estudos dos espaços históricos locais, buscava-se estabelecer uma identidade nacional brasileira que contemplasse mecanismos de homogeneização na concepção de nação, na qual se priorizava os aspectos político-administrativos e econômicos (MELO, p. 30, 2015).

Essas instituições, juntamente com os memorialistas buscavam construir grandes sínteses provinciais e regionais que unidas formassem uma narrativa totalizante do Brasil enquanto território definido geopoliticamente com uma identidade coesa e forte. Nesse contexto de produção não havia o discernimento sobre a história como uma abordagem relacionada à discussão e análise de problemáticas, muito menos a compreensão de organizações políticas, culturais e vivências da população comum como possibilidade para a historiografia:

Uma considerável parcela da historiografia local apresenta-se com formato ainda tradicional, pois assume e desenvolve um tratamento personalista, memorialístico, e sem interações espaciais, em geral, na forma de relatos cronológicos dos fatos com pouca ou nenhuma articulação entre si. Tratam as comunidades regionais e locais como se tivessem um destino linear e evolutivo – congêneres da história geral, no sentido de progresso da região, excluindo a ação histórica dos seus variados segmentos social formativos com suas experiências diferenciadas (MELO, 2015, p. 32).

Dessa forma, passamos a conceber as narrativas locais como construções político-partidárias, administrativas e econômicas complementares a história nacional, ou geral. Na prática, quando nos referimos à construção histórica da cidade de Cajazeiras temos a figura de um sacerdote como protagonista por trazer um fluxo de pessoas para o desenvolvimento do espaço antes reconhecido como vila através da fundação de uma escola, como única narrativa possível para a construção desse lugar. “A terra de Padre Rolim” é uma expressão popularmente conhecida por aqueles que frequentam os espaços cajazeirenses. Fruto da história oficial que é contada e legitimada para uma das maiores oligarquias da cidade através de monumentos, produções acadêmicas, material audiovisual, e até mesmo pela própria administração municipal, criando uma comunicação simbólica entre os moradores:

Destaca-se assim, a consideração, por parte de elementos do governo, que repassam a ideia de que, ao povo, quase sempre iletrado, foi reservado o papel de observador na seleção daqueles fatos ou grandes personagens que devem, ou não, serem homenageados pela historiografia oficial. Entendemos que este procedimento cristaliza uma visão de heróis que ora estão demarcando a história local através dos monumentos, nomes de praças e ruas, publicações, entre outros (MELO, p. 46, 2015).

A historiografia é um espaço de disputas que seleciona seus fatos, estabelece recortes, problematiza, contextualiza e tende a conservar os acontecimentos de maior relevância social na trajetória humana, mas essas construções são passíveis a novas análises. Portanto, características que impõe um formato de organização linear e centralizadora persistem em uma postura generalizante a um extenso campo de atuação que necessita atender a todas as camadas sociais dentro de suas investigações e reconhecer a multiplicidade histórica tanto teórica, quanto metodológica.

Quando ocorre essa legitimação de uma narrativa oficial e ela ecoa na cidade, as escolas que compõe a comunidade passam apenas a reforçar aquilo que os estudantes geralmente já escutam em seu âmbito social. A partir disso torna-se cada vez mais difícil se compreender como sujeito histórico, já que os memorialistas geralmente pertencem a essas famílias protagonistas e as construções históricas por vezes tendem a reforçar essa narrativa. Quando entrevistamos os professores para o escrito anterior ““Exu nas escolas”: Uma análise conjuntural da lei 10.639/2003 através de professores da rede pública de ensino de cajazeiras – PB”, um deles nos contou que reconhecia como uma falha de sua formação, mas não se interessava pela história local. Outra professora disse que a história local só era posta dentro da escola quando havia as comemorações de aniversário da cidade e os alunos passeavam pelo centro para ver os prédios históricos e monumentos. Não é a toa que a comemoração de emancipação do município tem a mesma data do aniversário de Padre Rolim, é como se Cajazeiras e o sacerdote fossem um só.

Diferente dessa narrativa totalizante, alguns historiadores detectaram que havia a necessidade de se aproximar de diversas realidades que não podiam ser lidas em grande escala. Portanto, trataremos sobre a influência dos espaços na construção de narrativas e como elas podem ser múltiplas a partir do território que habitam. Barros (2005), ao discutir sobre história, região e espacialidade, nos sugere que além do significado do tempo, o espaço é extremamente importante para as análises históricas, considerando este como um lugar entre demarcações, livre, literário ou até mesmo virtual. Quando os historiadores se voltaram à espacialidade foi possível compreendê-la dentro da noção de território, uma apropriação que se dá a partir das relações sociais e movimentações em torno daquele espaço constituído naturalmente, mas modificado através das interações.

Em torno dessas considerações é possível refletirmos sobre “espaço”, em caráter social, como locais passíveis de múltiplas significações a partir dos contextos históricos daqueles que o ocupam. Sendo assim, podemos considerar a construção das cidades como fonte de análise destes cenários de interações sociais e culturais. Anteriormente falamos sobre como narrativas são oficializadas se pondo como primeiras dentro de um local pela sua organização institucional e

demarcação municipal. Agora propomos pensar a cidade como um espaço/território de inúmeros habitantes que também se apropriam desse lugar construindo suas narrativas que podem ser inesgotáveis, já que cada olhar traça uma perspectiva. É dessa forma que a história local passa a ter um papel importante para a comunidade escolar.

Compreender seu lugar na escola e na comunidade é também compreender o lugar que se ocupa no mundo. Essas realidades são extremamente distintas, portanto, as vivências dos estudantes podem e devem ser exploradas com estratégias pedagógicas:

Do ponto de vista de uma proposta pedagógica, podemos construir uma “pedagogia de memória” que faça frente aos problemas de identidade, pertencimento, pluralidade cultural, étnica e religiosa e exclusão social que marcam as nossas escolas. Nesse sentido, a história local pode ter um papel decisivo na construção de memórias que se poderão inscrever no tempo longo, médio ou curto, favorecendo uma melhor relação dos alunos com a multiplicidade da duração. (FONSECA, p. 132, 2006).

A exploração do tempo e do espaço como recurso pedagógico para a exploração de diferentes linguagens requer um cunho histórico para a contextualização das realidades. Aliando esse ponto a história local é possível construir um conteúdo em que o estudante tenha acesso a diferentes personagens como agentes históricos e possa se identificar também como sujeito ativo de seu próprio território. Essa ideia foi pensada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997 em um período de renovação da dinâmica escolar e os novos desafios a serem sanados através dos currículos:

Em relação aos currículos, os PCN's de História (1997) sugerem como conteúdos de História para o primeiro ciclo (duas primeiras séries do ensino fundamental) os seguintes temas: 'História local e do cotidiano, a Localidade e Comunidade Indígena'. Para o segundo ciclo (3ª e 4ª séries) são propostos: 'História das organizações populacionais, deslocamentos populacionais; organizações e lutas de grupos sociais e étnicos; organizações políticas e administrações urbanas; organização histórica e temporal'. Os objetivos gerais e as temáticas selecionadas priorizam questões que partem do meio próximo da criança, dos espaços e grupos de vivência, da localidade, em diferentes temporalidades. (FONSECA, p. 130, 2006).

Apesar disso, ainda há uma grande distância entre o aporte teórico e as intenções trazidas para dentro da educação e a realidade encontrada na prática, nos materiais didáticos, na formação contínua dos professores e os recursos investidos na educação. Para além dessas dificuldades estruturais que parecem mais um projeto de sucateamento, encontramos a barreira colonial em que são selecionadas histórias compiladas e contadas na perspectiva daqueles que ‘venceram’ em

detrimento de todas as outras histórias que permeiam o mesmo espaço. É a partir desse campo que estratégias são lançadas para o encontro de novos personagens dentro da escola.

Há pouco tempo os profissionais da educação vêm tendo contato com o termo “cultura”, palavra que ainda é vista com superficialidade, mas pode contribuir com essa interligação entre a comunidade e a escola:

A cultura virou um tema privilegiado, quase um ‘chavão’, para ‘abrir portas’ das outras instancias da realidade histórica e social. Há, no limite, um risco de inverter a famigerada ‘teoria do reflexo’, explicando a sociedade, política, economia, como reflexos de escolhas culturais, intelectuais, identitárias e ideológicas que os sujeitos históricos fazem para si e tentam impor aos outros. (NAPOLITANO, p. 74-75, 2015).

Para se trabalhar cultura nas escolas é preciso, de antemão, reconhecer aquilo que ela é e tudo que ela abrange em seus múltiplos significados. Pela cidade fala-se muito sobre alguns personagens como promotores da cultura cajazeirense, mas o que será que isso quer dizer? Por exemplo, no site da Prefeitura Municipal de Cajazeiras, dentro dos dados do município, a “história” ou origem é tida como a fundação da cidade a partir do histórico da ocupação da família de Padre Rolim na região. Na parte cultural fala-se sobre os artesãos, dando ênfase ao grupo de loiceiras do bairro São José. A própria instituição governamental não articula que história e cultura são termos intrínsecos e que os artesãos da cidade também criam constantemente narrativas, como também participaram e ainda participam ativamente do desenvolvimento histórico e econômico, e, conseqüentemente, na expansão da cidade. Dentro desse grupo de artesãos temos loiceiras, pifeiros, curtumeiros, pirogravurista, dentre tantos outros. Todos estes, por suas vivências dentro da cidade podem compor possibilidades muito interessantes para a construção histórica dentro das escolas, por proximidade com uma dessas realidades no projeto de extensão escolhemos dona Lourdes e as loiceiras do bairro São José para exploração dessa temática.

O MOVIMENTO DO BARRO PELA ANCESTRALIDADE NEGRA

Na década de 60 Linduarte Noronha lançava “Aruanda”, documentário sobre a migração de pessoas negras para a Paraíba na formação da comunidade de Serra do Talhado e as peças da matéria prima do barro como principal atividade econômica para sobrevivência do grupo. Essa trajetória fez parte de muitos grupos sociais que se deslocavam em busca de uma vida melhor. Dona Lourdes e sua família migraram na década de 70 da zona rural do Ceará para Cajazeiras na Paraíba

para ocupar um terreno que seu pai adquiriu no bairro São José, onde reside atualmente. De família negra e pobre, a artesã nos relatou que na sua chegada ao local havia pouquíssimas casinhas de taipa na comunidade e a vida foi se construindo aos poucos. Sua mãe trouxe o saber com as louças de barro da sua vó e repassou para os filhos e filhas, posteriormente dona Lourdes repassou para as filhas, mas deu estímulo para que estudassem e tivessem outras profissões. Ela não sabe ao certo em qual momento a família adquiriu este saber, mas trata-se de uma ancestralidade que se estende há pelo menos quatro gerações e indica muitas questões socialmente.

Junto da mãe, dona Lourdes aprendeu como identificar e cavar o barro. Na época a região do “Alto”, um conjunto de bairros periféricos na cidade de Cajazeiras onde se localiza o bairro São José, tinha barro em abundância e lenha fácil para queima das peças. Essa fonte está sendo esgotada, pois diferente de quando a família chegou e vivia em um conjunto de casinhas de taipa, atualmente grandes loteamentos estão sendo construídos pela região, para expansão da cidade.

Diferente do que muitos pensam, o processo de produção das louças é muito complexo, pois a matéria prima é quem demanda seu próprio tempo e ele está diretamente aliado com a natureza, muito diferente do tempo industrial. O barro de louça é muito específico, encontra-se em uma camada mais profunda do solo e precisa ser cavado. Dura pelo menos uma semana para secar, depois é pisado, peneirado, molhado e só então está pronto para a modelagem.

Por se tratar de um processo ancestral, algo desenvolvido e passado através de gerações, os grupos de loiceiras constroem seu próprio processo e isso diferencia a louça de cada povo. No caso das loiceiras do bairro São José, modela-se a primeira camada do barro com um sabugo, retira o excesso para dar o formato da peça com a faca, depois alisa com as costas de um pente para retirar as asperezas e por último passa uma pedra e depois uma pá de plástico para obter o brilho e ir para a queima. Cada acabamento demanda um período de espera até a secagem para que o outro possa ser feito, portanto, mesmo que elas trabalhem excessivamente, é o barro quem diz qual o tempo dele. Em épocas frias aqui no Sertão a produção decai. Antigamente a estratégia era trabalhar na agricultura nesse período, mas agora dona Lourdes conta que prefere produzir mais em períodos quentes e diminuir a produção em períodos frios.

Inicialmente a produção das peças concentrava-se no uso comum familiar como potes, panelas, quartinhas, xícaras. A demanda indicava os utensílios domésticos da população sertaneja há mais de 40 anos atrás. A alimentação era totalmente diferente, algumas pessoas colocavam raízes dentro dos potes com água para evitar doenças, as panelas davam um gosto específico para a comida. O maior motivo da procura dos recipientes de barro ainda hoje, como foi observado na feira, são para o preparo do feijão e da fava, pois segundo os compradores “na panela de barro o gosto é melhor e a comida fica mais saudável”, a memória do alimento trouxe um mecanismo de

resistência para as louças de barro, uma herança aos que não viveram à beira do fogão à lenha. Entendemos que alimentação é um elemento que compõe a cultura de um povo:

A história também pode ser entendida através da evolução dos hábitos e costumes alimentares. Além de ser parte importantíssima da sobrevivência material da espécie, a alimentação está ligada a questões culturais e religiosas, a distinções sociais, étnicas, regionais e até de gênero, a problemas ambientais, ao desenvolvimento econômico, às relações de poder e tantos outros assuntos que demandam a atenção dos historiadores. Por isso, o tema da alimentação é importante para a História. (RAMOS, p. 95, 2015).

Quando falamos sobre a alimentação ligada aos utensílios de barro estamos nos referindo a uma camada específica da sociedade cujas condições financeiras definiam o que seria servido à mesa. Esse povo se nutria da sabedoria popular para driblar as doenças e a fome. As peças de barro eram mais saudáveis, pois não transferiam resíduos para a comida, mas também era a única opção na época para armazenar os alimentos e a água. Esses costumes se tornaram hábitos culturais e foram revertidos em memória.

O barro é uma matéria prima que se movimenta e observa os percursos sociais, por isso através dele é possível entender como a cidade foi se modificando tanto culturalmente, quanto economicamente. Paralelamente a história do desenvolvimento da cidade através da educação católica, outro fator também esteve presente nesse contexto. A feira livre foi um grande elemento na contribuição da expansão cajazeirense. Esse aglomerado de vendas e manifestações dos costumes da população ainda permanece vivo.

A feira vai se desenvolver como um reflexo da urbanização da própria cidade de Cajazeiras, que necessita de um comércio que dê vazão aos consumidores que aumentam com o desenvolvimento da cidade (SANTANA, p. 34, 2017). Dona Lourdes nos relatou que frequenta a feira desde muito nova, iniciou com a mãe no desenvolvimento do seu saber como loiceira. Antigamente, na mesma rua que ela ocupa na feira, havia mais de 23 loiceiras, mas com o tempo o ofício foi perdendo o valor comercial. As demandas foram mudando, algumas já morreram e outras se engajaram em novas atividades. Ela conta que a feira está aos poucos perdendo o movimento para a cultura de lojas e supermercados. Agora restam apenas ela e sua irmã Lúcia produzindo louça na cidade.

As peças ficam expostas no chão, as pessoas passam e direcionam vários olhares, seja de nostalgia, de surpresa, de encanto, mas se assustam com o valor das peças, pois ao lado tem uma loja que vende utensílios de cozinha de alumínio quase que pela metade do preço e não há consciência entre o processo e o tempo de um trabalho manual e industrial. Os clientes conversam,

pechinham, pois na feira é possível conversar com o produtor e os valores variam de acordo com o dia e a proximidade entre as pessoas. É um espaço de conversas, sons, cheiros, trocas, vivências e que resguarda a própria linguagem a partir das pessoas que frequentam. Esse lugar só permanece vivo aos sábados de madrugada até meio dia, depois se torna outro na ausência dos feirantes. Portanto, de enorme importância para a compreensão da história local de Cajazeiras antes e agora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das questões apontadas é possível perceber que os espaços da cidade são múltiplos e podem ser ocupados de inúmeras formas. Essa pluralidade nos define enquanto povo, cultura e história. Portanto, são temas que necessitam adentrar na educação para nos construir enquanto reflexo da população que somos. As práticas com a louça de barro indicam um caminho possível para falar sobre o desenvolvimento da cultura e todas as questões que habitam dentro desse termo nas escolas. Além disso, ressalta a importância das comunidades e povos periféricos terem suas atividades legitimadas como processos históricos de existência em sociedade. A história oficial está fadada a reproduzir apenas um meio de narrativas no qual os mesmos personagens são sempre exaltados. É preciso sair desse espaço de observador passivo para tomar o lugar de sujeito histórico traçando representatividade por meio das práticas que são construídas no cotidiano e resguardam valores simbólicos que dizem muito sobre os percursos históricos da vida coletiva em lugares como a cidade.

REFERÊNCIAS

ARUANDA. Direção: Linduarte Noronha. Paraíba, 1960. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9uATt--ua0Y> acesso em: 05/12/2018.

BARROS, José D' Assunção. História, Região e Espacialidade. *Revista de História Regional* 10(1): 95-129, Verão, 2005.

DADOS do município. *Prefeitura Municipal de Cajazeiras*. Disponível em: <https://cajazeiras.pb.gov.br/omunicipio.php> acesso em: 15/08/2019.

FONSECA, Selva Guimarães. História local e fontes orais: Uma reflexão sobre saberes e práticas de ensino de História. *História Oral*, v. 9, n. 1, p. 125-141, jan.-jun. 2006.

MELO, Vilma de Lurdes Barbosa. *História Local: Contribuições para pensar, fazer e ensinar*. Editora UFPB: João Pessoa, 2015.

NAPOLITANO, Marcos. Cultura. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org). *Novos temas nas aulas de história*. São Paulo: Contexto, 2015, p. 73-93.

OLIVEIRA, Mirian Jossette de Sousa. “Exu nas escolas”: Uma análise conjuntural da lei 10.639/2003 através de professores da rede pública de ensino de cajazeiras – PB. In: *X Semana Nacional de História – UFCG/CFP*. Cajazeiras, 2018. Disponível em: https://docs.wixstatic.com/ugd/4d02a6_6c8267df297344ee970bdb5c3826af8c.pdf. Acesso em: 22/10/2019.

RAMOS, Fábio Pestana. Alimentação. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org). *Novos temas nas aulas de história*. São Paulo: Contexto, 2015, p. 95-118.

SANTANA, Andressa Martins. *No sábado eu vou pra feira: Memórias e resistência cultural em Cajazeiras (1970-2016)*. TCC, 101 p. Cajazeiras, 2017.

ORA BRANCO HÁ DE VER, OS PRETIN ANDAR NA RUA, HÁ DE VER: MARUJADA DE CURAÇÁ

Eliane dos Santos Souza e Silva ¹⁰¹
Francisco Egberto de Melo ¹⁰²

RESUMO

O presente trabalho é parte da dissertação do mestrado profissional em Ensino de História da Universidade Regional do Cariri (URCA) intitulado Nas fitas da memória a construção da nossa História: Marujada de Curaçá como possibilidade de Educação Patrimonial. A história da Marujada de Curaçá remonta aos tempos da fundação da cidade. Segundo a tradição, a fundadora de Curaçá, Dona Feliciano Maria de Santa Tereza de Jesus, em 1819, mandou vir escravos para trabalhar na construção de uma capela em louvor ao Bom Jesus da Boa Morte, e foi com esses escravos que, de acordo com a tradição oral se iniciou a devoção a São Benedito, santo que por ter sido também escravo, era considerado protetor destes (LOPES, 2000). A Tradição da Marujada é uma manifestação cultural e como tal caracteriza, identifica e representa a cultura do povo curaçaense. Como manifestação viva que é, a Marujada de Curaçá é uma manifestação que se renova e se ressignifica a cada ano. Há quase dois séculos, a bandeira de São Benedito percorre as casas da cidade abençoando seus moradores e recebendo as esmolas para a Marujada, em um ritual que se repete, mas que guarda uma particularidade para cada um dos devotos que a acompanham. Até a década de 1960, a guardiã da bandeira de São Benedito era Mãe Sérgia, filha de escravos, herdou de seu pai, escravo de D. Feliciano, o posto de guardiã da tradição da Marujada. Mesmo após sua morte, com mais de 90 anos, ocorrida no final dos anos 1960, a bandeira ainda é guardada em sua casa, assim como os ensaios são realizados em frente da mesma e ano após ano os marujos adentram por suas portas para lhe prestar homenagens. Neste trabalho, buscamos perceber os elementos de afirmação negra presentes na Marujada de Curaçá, a partir da análise de suas canções e de suas representações. As discussões aqui apresentadas servirão de base para uma proposta de aula a ser trabalhada com alunos do Ensino Fundamental, em uma interlocução entre o Ensino de História e a Educação Patrimonial, referenciando dessa forma, o ensino de História às vivências e o papel dos sujeitos como construtores da história individual e coletiva de um povo.

Palavras-chave: Negritude. Marujada. Ensino de História.

101 Mestranda em Ensino de História pela Universidade Regional do Cariri (URCA), elianeprof10@hotmail.com

102 Professor Dr.da área de Ensino de História da Universidade Regional do Cariri (URCA).
egbertomelo13@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

A Marujada¹⁰³ de Curaçá¹⁰⁴ segundo a tradição oral teria sua origem ligada ao dia de descanso, concedido pelos seus senhores aos escravos. Estes, ao trabalharem o ano inteiro, teriam o dia 31 de dezembro para louvar a São Benedito e realizar suas festas. Essa versão encontra base em Antonil (1837) no livro *Cultura e Opulência no Brasil*. Ao tratar da cultura brasileira em formação, o autor - que também era padre -, orientava aos senhores de escravos, que

Negar-lhes totalmente os seus folguedos, que são o unico alivio do seu cativo, he querê-los desconsolados, e melancolicos, de pouca vida, e saude. Portanto não lhes estranhe os senhores o criarem seus reis, cantar, e bailar por algumas horas honestamente em alguns dias do anno, e o alegrarem-se honestamente a tarde depois de terem feito pela manhã suas festas de N. S. do Rozario, de S. Benedicto, e do orago da capella do engenho [...] (ANTONIL, 1837, p.32).

Antonil (1837) ressalta assim a importância dos folguedos como paliativo para o cativo, bem como já faz referência ao culto a São Benedito pelos escravos no nordeste brasileiro no início do século XVIII.

Essa necessidade de mecanismos que funcionassem como momentos de quebra da rotina da situação dos escravizados foi uma constante nas relações entre senhores e escravos, fossem elas os batuques, as rodas de capoeira ou as festas dedicadas aos santos católicos. Por todo o Brasil escravista existem relatos desses momentos de descontração, que eram vistos de forma ambígua pelos senhores. Segundo Vianna,

Alguns senhores viam com desconfiança as festas dos negros. Eles achavam que a festa poderia ser um momento conveniente para a organização de revoltas, então a temiam e regulavam de perto qualquer celebração realizada pelos negros. Outros senhores tinham opinião diferente. Achavam que a festa era um momento de descanso na dura rotina do cativo, devendo por isso mesmo ser toleradas e até utilizada como recurso para evitar rebeliões (VIANNA, 2012, p. 48-49).

O fato é que, independente da visão que os senhores tivessem a respeito das festas dos negros, estes sempre buscaram formas de regular e disciplinar as mesmas, seja regulando seus dias e horários de funcionamento, seja enquadrando-as dentro de um catolicismo oficial.

103 As Marujadas, de modo geral, retratam um auto marítimo com alusões às lutas entre mouros e cristãos, ou ainda, as grandes navegações com naufrágios, lutas e salvagens. Elas ocorrem em várias regiões do Brasil, sendo conhecidas também como Fandango, Barcas, Cheganças, Cheganças de Marujos, Cheganças de Mouros e Embaixadas

104 Curaçá é um município localizado no norte da Bahia, possui uma área territorial de aproximadamente 6.700 Km², com uma extensão de 120 quilômetros margeados pelo Rio São Francisco e uma população estimada em cerca de 35 mil habitantes.

CATOLICISMO DE PRETO

O catolicismo fez parte da construção da identidade colonial brasileira. E os africanos trazidos para o Brasil na condição de escravizados, foram inseridos nessa dinâmica desde o início. Para muitos estudiosos, o que ocorreu foi uma adaptação, ou seja, os negros abraçavam o catolicismo apenas como uma forma de disfarçar suas verdadeiras crenças e práticas, no que Nina Rodrigues chamou de “ilusão da catequese”, para quem, os negros

Concebem os seus santos ou orisás e os santos catholicos como categoria igual, embora perfeitamente distintos. Abrigados na ignorância geral da língua que elles falam e na facilidade com que. Para condescender com os senhores, os africanos escravizados se declaravam e aparentavam convertidos ao catholicismo, as práticas fetichistas puderam manter-se entre elles até hoje quase tão extreme de mescla como na África (RODRIGUES, 1935, p. 168-169).

Para o autor os africanos abraçavam o catolicismo apenas de forma superficial, sem realmente compreender o monoteísmo católico. A conversão ao catolicismo vinha ao encontro dos anseios dos senhores e dos padres Jesuítas que, apoiados principalmente nas teorias raciais vigentes na época, colocavam o cristianismo como uma religião de brancos, portanto superior, e mais elaborada que as práticas dos africanos, e a presença de fetichismos inseridos nas práticas católicas seriam um caminho para que as “raças inferiores” compreendessem a superioridade da crença praticada pelas “raças superiores”, sendo assim, nesse processo alguns desvios poderiam ser tolerados.

O culto aos santos incentivados pela igreja, se confundia com a ideia de monoteísmo católico, mas encontrava eco no politeísmo africano, estabelecendo uma relação de identificação entre os negros africanos. Para Serafim (2014, p.199) “As formas festivas assumidas pelo culto católico no Brasil lembravam os excessos das celebrações africanas, e, conseqüentemente, a falta da autoridade clerical mediante os recém-conversos.”.

O culto aos santos era largamente incentivado pelos missionários das ordens religiosas entre os negros escravizados, difundindo um modelo de santidade baseado em uma vida penitente, de oração e luta contra o satanás. A ideia é de que não há Santidade sem dor, o que vem ao encontro de uma sociedade escravista, que encontra na religião uma forma de conforto para as agruras do cativo.

Nesse sentido, o culto aos santos negros servia de elemento fortalecedor da fé católica, como nos afirma Vianna (2012, p.48) “Nenhuma outra classe se entregava com maior devotamento

[às] demonstrações religiosas que os negros, particularmente lisonjeados com o aparecimento, de vez em quando, de um santo de cor ou de uma Nossa Senhora preta.” O culto a esses santos pretos atendia a necessidade da inserção subordinada dos negros no sistema da cristandade.

O culto a São Benedito foi introduzido no Brasil colonial dentro dessa lógica. Esse santo era filho de escravos africanos, nascido na Sicília em 1524. Segundo Brandão (1979)

A família de Benedito era descendente da África. Oriundos da Etiópia, os avós do Santo eram tipos legítimos do africano daquela região. Benedito nasceu com aquela cor dos nascidos na África (...) A mais humilde possível, foi a origem do Santo. Era filho de Cristóvão Manasseri e Diana Larcán, descendentes de escravos trazidos da Etiópia para a Sicília. O pai fora escravo de um rico senhor: Vicente Manasseri, e dele recebera o sobrenome. (...) Os escravos tomavam o nome do seu senhor. (1979:9-10).

No Brasil, o culto ao santo iniciou antes mesmo da sua santificação, ocorrida apenas em 1807, a cor da pele e sua história de vida causavam uma identificação imediata, negro e filho de escravos, sua fé nunca permitiu que se tornasse um rebelde e inconformado com a condição em que vivia. De acordo com Silva (2016, p. 199) “Era esse sentimento de submissão e obediência que viveram esses santos pretos que desejavam que os negros aprendessem e copiassem como referência para sua vida”.

A devoção a São Benedito traduziu-se em grandes festas religiosas populares, em muitos casos, organizadas pelas irmandades leigas, e que não sendo totalmente aceitas por parte do clero, eram toleradas por serem momentos de grandes demonstrações de fé e de força da religiosidade católica cristã. Daí a importância do “bem festejar” o santo. Nessas festas, os elementos da cultura africana aparecem com vigor renovado, com seus cânticos, batuques e coroações.

EI SINHÁ RAINHA, RABO DE TAINHA

Em Curaçá a Marujada se insere nos festejos aos padroeiros da cidade, o Bom Jesus da Boa Morte e São Benedito. A festa que ocorre no mês de dezembro e compreende a esmolação da bandeira, novena, procissão de São Benedito, Marujada e Novena do Bom Jesus da Boa Morte.

O primeiro padroeiro de Curaçá, foi o Bom Jesus da Boa Morte, objeto de devoção de D. Feliciano Maria de Santa Tereza de Jesus, fazendeira considerada a fundadora da cidade. Porém desde o início da sua fundação o culto a São Benedito esteve presente. Em 1819 segundo Lopes (2000) Dona Feliciano, “mandou vir escravos para trabalhar na construção de uma capela em louvor

ao Bom Jesus da Boa Morte, e foi com esses escravos que, de acordo com a tradição oral se iniciou a devoção a São Benedito”.

Essa distinção entre os santos de devoção de brancos e negros não foi um fato raro ou isolado no Brasil escravista segundo Silva (2016)

A segregação que se dava entre brancos e negros dentro das próprias ordens religiosas, significava, além da adesão dos negros a religião do europeu, também um resultado, no fundo, dos diferentes graus de aproximação possíveis com a minoria branca colonial, o que por seu turno escondia o fundamental, que eram as diferenças de classe (2016, p. 201).

Para os negros, o fato de poderem cultuar os santos de sua cor, com características semelhantes as suas lhes dava a sensação de também ter um protetor que poderia entender melhor suas aflições.

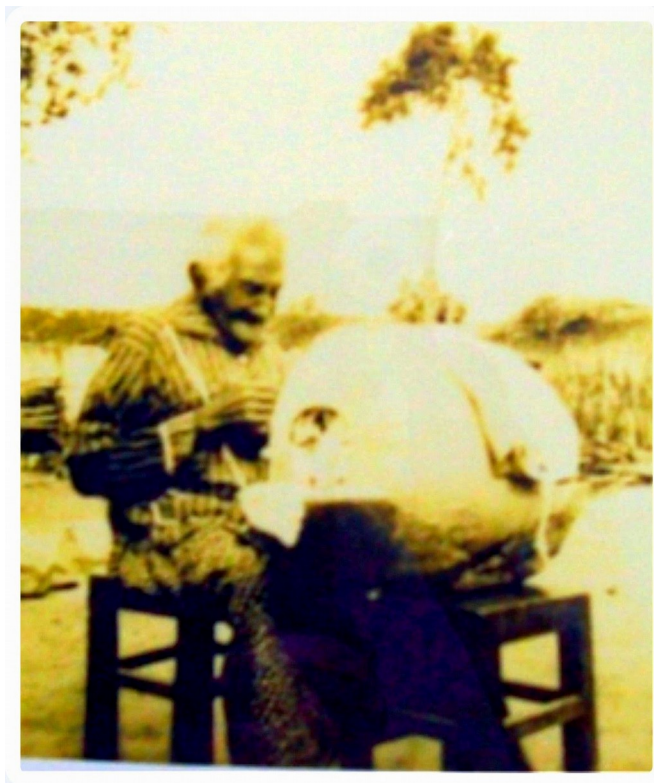
Teria sido um dos escravos de Dona Feliciano, devoto de São Benedito que teria introduzido a Marujada em Curaçá. “No começo era um grupo pequeno, pelo que eu me lembro de ouvi dizer, uns oito homens que saiam nas ruas, tocando, cantando e dançando para agradecer a São Benedito” (Santos, 2019)¹⁰⁵

Segundo o sociólogo Esmeraldo Lopes (2000)

Nesse dia, escravos ‘livres’, com o ‘direito’ de suas coisas, se paramentavam, viravam ‘senhores’, no conforme do consentimento de seus donos, que ficavam assuntando, com atenção, cuidando para não haver desrespeito. Cantavam, dançavam, bebiam, homenageavam o Santo, dando homenagem aos Senhores (LOPES, 2000, p. 23).

De acordo com depoimentos coletados por Mendonça (2007), a Marujada sempre esteve ligada a festa de São Benedito e a Família de Mãe Sérgia. Esta, filha de escravos, foi a parteira das crianças de Curaçá por mais de meio século, vindo daí o epíteto. Teria sido seu pai Saturnino um dos escravos que deram origem a Marujada, seguido por seu esposo Júlio e seu filho Antônio Tomás Rodrigues, coordenadores da Marujada no município. Atualmente, a última criança, que ela trouxe ao mundo como parteira, Paulo César Dias Torres é um dos coordenadores da Marujada.

¹⁰⁵ João Oliveira dos Santos, conhecido como João de Borrega em entrevista concedida a Eliane dos Santos Souza e Silva em 10/09/2019)



Mãe Sérgio: Guardiã da bandeira de São Benedito e da Marujada. Acervo curaçaense. aligiosidades afro-brasileiras. icam o ser curaçaense. a uma festa que e pobres, brancos e negros, mas tocando, cantando e dan

Até a o final da década de 1960, mãe Sérgio foi a guardiã da bandeira de São Benedito e também da Marujada, era de sua residência que partiam as bandeiras para abençoar os moradores da cidade no dia 25 de dezembro e também receber as esmolas dos devotos. Sendo também este o local em que a Marujada se encerrava no dia 31 de dezembro.

Durante todo o cortejo, percebemos nas músicas e representações da Marujada a presença africana. Apesar de necessitarem do consentimento dos senhores e não podendo afrontá-los os negros souberem inserir na sua festa elementos de crítica à situação de escravidão, além de elementos trazidos do continente africano como a existência de um Reinado durante a festa.

A Marujada de Curaçá apresenta, assim como as congadas um reinado, que nos remete as influências africanas dentro da festa católica como afirmado por Nunes (2007). “As festas de coroação são além de uma recriação das comemorações de eleição da África, uma forma de manter vivos os costumes dos reis bantos, dando-se também, através da reinterpretação dos signos religiosos cristãos”.

Atualmente, a escolha da Rainha é feita através de uma lista em que as pessoas que fazem promessas a São Benedito com a intenção de pagar com um reinado se inscrevem. Dessa lista é escolhida a Rainha, cuja família escolhe o Rei, e a guarda. Sendo estes as figuras de maior

importância, e os únicos a se vestirem de uma forma diferente dos demais marujos, esta é uma posição de grande destaque na Marujada.

Na madrugada do dia 31 de dezembro os Marujos reúnem-se em um porto acima da cidade e seguem em canoas até a Praça São Benedito, de onde seguem para a Igreja Matriz para realizar a saudação à bandeira de São Benedito. Somente após cumprir esse ritual é que os marujos rumam para a casa da família da Rainha, onde será inserida no cortejo. A música que é cantada na hora da Marujada receber a Rainha e sua corte, bem como durante o seu acompanhamento é, ao mesmo tempo, uma saudação e uma sátira

Ô Sinhô Rei
Lá no seu reinado
Ô Sinhô Rei
Lá no seu reinado
Hoje na Igreja
Amanhã no machado

Ó Sinhá Rainha
Rabo de tainha
Ó Sinhá Rainha
Rabo de tainha
Hoje na Igreja
Amanhã na cozinha

O mistério, ô mistério
Ô da Virgem Mãe de Deus
E que vamo-nos embora
Que eu não sou escravo seu.

Rei, Rainha
Seu Tenente e Generá
Rei, Rainha
Seu Tenente e Generá
Quero que me dê licença
Rei de Congo vadiá’.

(Autor desconhecido)

A saudação a Rainha e ao Rei é uma clara indicação que este apesar de naquele momento estar assumindo uma posição de destaque não deve esquecer a sua posição de trabalhador submetido à vontade de outrem “ô sinhô rei hoje na igreja e amanhã é no machado, ô sinhá rainha, rabo de Tainha, hoje na Igreja e amanhã é na cozinha”.

Ao tempo em que saúdam a sua Rainha os marujos não esquecem sua condição de escravos e vislumbram um sonho de liberdade “Ô da Virgem mãe de Deus. Vamo-nos embora que eu não sou escravo seu”. Esses versos contém um aviso aos senhores que ao menos naquele dia, eram livres e que mesmo sendo propriedade dos senhores, sua devoção e sua alma seriam livres.

Essas possibilidades são levantadas em outras músicas da marujada como no trecho “Ora branco, há de ver, há de ver, os pretin andar na rua, há de ver”. Trechos como esse indicam ensões entre os negros e brancos naquela sociedade escravocrata e racista.

O fato é que a própria festa, com seus batuques, danças e comilanças eram uma quebra na rotina da rígida liturgia católica. A respeito dessa mescla, evidenciada nas festas populares, entre as devoções aos santos católicos e as tradições dos povos africanos, aqui escravizados, Patrícia Brandão Couto (2003) em seu livro, *Festa do Rosário: Iconografia e poética de um rito*, nos diz que,

Essa africanização do catolicismo num formato dramatizado e, portanto, espetacular, tornou a Congada - com suas coroações e Embaixadas – uma realidade autônoma que tanto podia se associar aos ritos religiosos, quanto existir de forma independente. [...] (A congada trata-se) de um ritual religioso que, sob o manto do catolicismo oficial ainda preserva conceitos e valores bem distintos. Valores estes de origem africana, introduzidos pelos negros cativos – ainda que ganhando novos significados decorrentes da necessidade patente de inclusão - e atualizados pelos seus descendentes. (COUTO. 2003, p. 25-26)

Os feitiços, as “coisas de negro” o toque dos tambores vão sendo camuflados, mas segundo a autora, permanecem latentes nessas manifestações (COUTO, 2003). Através da devoção aos santos católicos os escravizados podiam manter suas raízes, incluir seus tambores, seus valores, que vão sendo atualizados pelos seus descendentes perante a necessidade de inclusão e aceitação na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Marujada de Curaçá apresenta-se hoje como uma das mais importantes manifestações culturais da cidade e congrega em suas filas homens e mulheres, ricos e pobres, brancos e negros, mas é claramente uma manifestação de cunho afrodescendente que se moldou as exigências de uma sociedade eurocêntrica, sem perder as suas matrizes africanas.

Reconhecer e valorizar os traços de africanidade presentes na Marujada é dar voz a homens e mulheres muitas vezes silenciados da nossa história, buscando compreender como a imposição de santos católicos moldou-se a uma visão de mundo trazida do continente africano e deu origem a uma festa que é, ao mesmo tempo, uma demonstração de fé e uma reafirmação das raízes raciais que moldam e identificam o ser curaçaense.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Ascânio. *São Benedito: o Santo Preto*. Aparecida: Santuário, 1979.

COUTO, Patrícia Brandão. *Festa do Rosário: Iconografia e poética de um rito*. Niterói: EdUFF, 2003.

LOPES, Esmeraldo. *Caminhos de Curaçá*. Curaçá: Gráfica Franciscana, 2000.

NUNES, Cícera. *O reisado em Juazeiro do Norte-CE e os conteúdos da história e cultura Africana e Afrodescendente: uma proposta para implementação da Lei nº 10.639/03*. Fortaleza, 2007.

RODRIGUES, Nina. *O animismo fetichista dos negros bahianos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1935.

SERAFIM, Vanda Fortuna. A “ilusão da catequese”: interfaces entre o discurso intelectual e católico na Bahia do século XIX na produção de um conhecimento sobre as religiosidades afro-brasileiras. *História: Debates e Tendências* – v. 14, n. 1, jan./jun. 2014, p. 195-209

SILVA, Márcio Douglas de Carvalho e. *Irmandades religiosas e devoção a santos negros no Brasil escravocrata*. Vozes, Pretérito & Devir Ano III, Vol. VI, Nº I (2016) Dossiê Temático: História, África e Africanidades ISSN: 2317-1979

VIANNA, Larissa. Festas e irmandades Negras no Brasil, In DANTAS, Carolina Vianna; MATTOS, Hebe; ABREU, Martha.(org). *O negro no Brasil: Trajetórias e lutas em dez aulas de História*. 1ª ed. R.J.:Objetiva, 2012

PARQUE ESTADUAL DO SÍTIO FUNDÃO DO CRATO-CE: ESPACIALIDADE NEGRA E IDENTIDADE AFRODESCENDENTE

Meryelle Macedo da Silva¹⁰⁶
Henrique Cunha Junior¹⁰⁷
Cicera Nunes¹⁰⁸

RESUMO

A história da África no Brasil começa a ser tecida com o escravismo criminoso, quando os povos africanos e seus descendentes atuaram na produção e transformação do espaço geográfico, fomentando um patrimônio cultural, a exemplo da afroarquitetura. No município do Crato, localizado no Cariri cearense, encontramos um rico acervo afroarquitetônico, em especial, o do Parque Estadual do Sítio Fundão, a saber, uma casa de taipa com andar superior, ruínas de um engenho de cana-de-açúcar, de tração animal e ruínas de um paredão de pedra construído por escravizados. Nesse contexto, objetivamos analisar o patrimônio afroarquitetônico do Parque Estadual do Sítio Fundão como mecanismo de apreensão da espacialidade negra. Tivemos como base teórico-metodológica a pesquisa afrodescendente de Cunha Junior (2013) e como instrumento de coleta de dados o trabalho iconográfico. Os principais resultados mostram que os estudos sobre o local priorizam a dimensão natural, deixando de perceber o ambiente construído e suas especificidades históricas. Os diminutos trabalhos sobre a geo-história local, bem como, a falta de ações educacionais com tal finalidade, dificulta o conhecimento da história e da cultura de matriz africana, assim como o alcance de uma identidade afrodescendente.

Palavras-chave: Afroarquitetura. Parque Estadual do Sítio Fundão. Identidade afrodescendente.

INTRODUÇÃO

Quando refletimos acerca do processo de escravidão negra no Brasil, é relevante ter como condicionante social a relação entre escravismo criminoso e produção do espaço geográfico, tendo em vista que os povos africanos foram trazidos forçosamente para o território brasileiro, mantidos em cativeiro, assim como seus descendentes, e mesmo em tal condição produziram o espaço geográfico, protagonizando a formação da sociedade brasileira, por meio da espacialização de variados conhecimentos materiais e imateriais. Nesse contexto, Cunha Junior (2010) salienta que é preciso entender o escravizado para além de um fator de produção, onde o trabalho é descontextualizado do pensamento racional, pelo contrário, é imprescindível apreender a

106 Estudante, Mestra em Educação, Universidade Regional do Cariri-URCA, meryellerodrigues@hotmail.com, Crato, Ceará, Brasil.

107 Professor Dr. Universidade Federal do Ceará-UFC, hcunha@ufc.br, Fortaleza, Ceará, Brasil.

108 Professora Dra. Universidade Regional do Cariri-URCA, cicera.nunes@urca.br, Crato, Ceará, Brasil.

espacialidade desses povos através das técnicas empreendidas, como no caso das construções arquitetônicas.

Africanos e seus descendentes atuaram na produção e transformação espacial, tanto no meio urbano, como no rural. Tal ação deve ser açambarcada associando o trabalho escravizado à espacialização de conhecimentos, pertinentes para constituição de um patrimônio cultural singular a realidade dos lugares. No intuito de apreender as africanidades locais e tendo como mote o patrimônio afroarquitetônico, fruto de técnicas e/ou da mão de obra africana e afrodescendente, geografizamos o município do Crato-Ce, especificamente o Parque Estadual do Sítio Fundão, onde se encontra uma casa de taipa com andar superior, ruínas de um engenho de cana-de-açúcar, de tração animal e ruínas de um paredão de pedra construído por escravizados.

Nosso objetivo principal foi analisar o patrimônio afroarquitetônico do Parque Estadual do Sítio Fundão como mecanismo de apreensão da espacialidade negra. Para tanto tivemos como base teórico-metodológica a pesquisa afrodescendente de Cunha Junior (2013), que propicia a apreensão das africanidades por meio da inserção mais estreita entre o pesquisador e a realidade pesquisada, visibilizando a comunidade negra no campo acadêmico. Como instrumento de coleta de dados, tivemos o trabalho iconográfico.

Os principais resultados mostram que os estudos sobre o local priorizam a dimensão natural, deixando de perceber o ambiente construído e suas especificidades históricas. Os diminutos trabalhos sobre a geo-história local, bem como, a falta de ações educacionais com tal finalidade, dificulta o conhecimento da história e da cultura de matriz africana, assim como o alcance de uma identidade afrodescendente.

GEO-HISTÓRIA DO CRATO: AFRICANIDADES E AFRODESCENDÊNCIA

O município do Crato está localizado ao sul do Estado do Ceará e integra a microrregião do Cariri, onde se inclui os municípios de Juazeiro do Norte, Barbalha, Missão Velha, Jardim, Santana do Cariri, Porteiras e Nova Olinda (GULGEL, 2012). O núcleo urbano embrionário do Crato foi a Missão do Miranda, então aldeamento dos índios Cariris, que se localizava na atual Praça da Sé. A dissolução da missão ocorre mediante alvará em 08 de maio de 1758 e em 1764 o território é instituído como Vila Real do Crato (FARIAS FILHO, 2007).

Segundo Oliveira (1979), a entrada organizada de negros escravos no Cariri se dá em 1756, com a companhia das Minas de São José dos Cariris, extinta em 1758. O autor sinaliza que após o fim da companhia não se tem notícias do destino dos cativos. Entretanto, Cortez (et al, 2011),

ênfatiza que a referida companhia permitiu a intensificação da mão de obra escravizada no Cariri e que a dissolução da mesma propiciou o ingresso do escravizado no ambiente rural e urbano.

Assim, a construção arquitetônica do Brasil não é alheia ao trabalho do escravizado e sua tecnologia. É exemplo de técnicas africanas, o adobe, a taipa de pilão e a taipa de mão (CUNHA JUNIOR, 2010), a arquitetura dos engenhos de cana-de-açúcar, os telhados em duas águas, os alpendres e as edificações em meia- parede (WEIMER, 2008).

Na primeira metade do século XIX o espaço urbano cratense era pouco desenvolvido, condicionado a realidade do campo, lócus da efervescência social. Assim, as principais atividades econômicas eram a pecuária e agricultura, com o plantio do algodão e da cana-de-açúcar, esta, tendo como produto principal a rapadura e a aguardente (FARIAS FILHO, 2007).

Somente a partir da segunda metade do século XIX o Crato, concebido como cidade em 1853, passa a se desenvolver em decorrência da rentabilidade das atividades agropastoris.

No século XX as atividades do campo associada à intensificação do comércio citadino dinamizam ainda mais a configuração urbana (FARIAS FILHO, 2007) Nesse período os senhores de engenho, tendo maior poder aquisitivo, passam a investir na cidade por meio de construções residenciais (OLIVEIRA A, 2008). Diante do contexto, podemos perceber a relevância que as atividades rurais tiveram para o crescimento citadino, tendo em vista a relação com o trabalho dos africanos e de seus descendentes, enquanto disseminação e reelaboração cultural.

Assim, temos no Crato, um acervo patrimonial arquitetônico que pode nos permitir entender a espacialidade negra e seu protagonismo social, aqui representado pelas construções do Parque Estadual do Sítio Fundão. Para tanto é preciso desvelar a realidade, superando ideias errôneas acerca da materialidade-imaterialidade do município, presente na historiografia dita oficial, que tende a negar a presença da população negra e/ou a coloca como inferior, caracterizando um racismo acadêmico, cuja suplantação pode levar ao conhecimento/reconhecimento étnico-racial e ao respeito pela diversidade cultural.

O PATRIMÔNIO AFROARQUITETÔNICO DO SÍTIO FUNDÃO

O Parque Estadual do Sítio Fundão¹⁰⁹ se localiza no bairro Seminário, é considerado assim, um parque urbano, tendo em vista o processo de urbanização do Crato sobre os espaços rurais. O referido parque é instituído pelo Decreto Nº 29.307/08, com o objetivo de “[...] assegurar integral proteção à flora, à fauna, às belezas naturais e aos sítios históricos nele existentes, bem como para

109 O Parque Estadual do Sítio Fundão constitui também, parte do Geosítio Batateiras, do Geopark Araripe.

garantir sua utilização com objetivos educacionais, recreativos e científicos”. Anteriormente a criação do parque, a propriedade do Sítio era do Sr. Jefferson Alencar, que atuou na sua preservação.

Existem no local, além de uma rica biodiversidade, artefatos culturais fruto de conhecimentos africanos, que são as construções arquitetônicas, tendo como principais exemplares, a casa de taipa em primeiro andar, as ruínas de um engenho de cana-de-açúcar e o paredão de pedra, as margens do rio Batateiras.

A técnica em taipa pertence aos povos africanos, disseminadas no Brasil com o escravismo criminoso, e muito presentes na realidade vigente (CUNHA JUNIOR, 2010) em especial nos espaços rurais do Cariri Cearense. Embora, essas técnicas sejam tidas como rudimentares, é preciso considerar sua relação com a natureza e seus elementos, enquanto vivência social (WEIMER, 2008), o que não estava descontextualizado de um pensamento racional acerca do barro adequado, de qual taipa era adequada ao clima local, da melhor madeira e tipo de cobertura, da disposição dos cômodos.

Imagem 1: Casa de taipa



Fonte: Autores, 2019.

De um modo geral, estudar a casa de taipa do sítio Fundão e a técnica de sua construção, que não pode está desvinculada da imaterialidade, das relações sociais que propiciaram sua edificação, pode nos levar a apreender a espacialidade negra local, resgatando a geo-historicidade do lugar de um modo crítico e desvelador da realidade.

As ruínas do engenho de tração animal ficam nas proximidades da referida casa. De acordo com Gonçalves (2011, p. 45) “O engenho do Sítio Fundão remete aos primeiros exemplares instalados na região da Chapada do Araripe, ainda em meados do século XVIII, movidos à tração animal e com estrutura em madeira [...]”. Para o autor a análise dos resquícios materiais do engenho pode culminar na apreensão das “atividades econômicas” e das “relações sociais” locais.

Sendo o cultivo da cana-de-açúcar, a arquitetura dos engenhos e os saberes neles produzidos, fruto de um conhecimento africano (CUNHA JUNIOR, 2010), não podemos compreender a história do Cariri e do Crato, em especial, no que tange a disseminação da cultura da cana-de-açúcar, sem considerar a atuação de africanos e afrodescendentes, enquanto produtores do espaço geográfico.

Imagem 2: Ruínas do Engenho



Fonte: Autores, 2019.

No trato desse trabalho, nosso terceiro exemplar, são as ruínas de um paredão de pedra, localizada as margens do rio Batateiras. De acordo com Moura-Fé (2016, p.35) tal construção se deu “por ordem do imperador D. Pedro II”, e “segundo a tradição local, teria sido construída por escravos em meados dos anos de 1877” (SILVA; SANTOS s/d, p. 10). Devemos vislumbrar esse artefato material como fruto da mão de obra especializada africana e de seus descendentes, haja vista, o que diz Cunha Junior (2010): “Os trabalhos em “cantaria” [...] escondem alguns desconhecimentos da participação da mão de obra africana. As regiões da África Central, oriental e África do norte têm muito destas técnicas [...]”.

Imagem 3: Ruínas do paredão de pedra



Fonte: Autores, 2019.

Compreendemos que o Parque Estadual do Sítio Fundão, possui um conjunto afroarquitetônico, decorrente de técnicas e da mão de obra africana e afrodescendente, que deve ser desvelado para a apreensão da espacialidade negra, permitindo ainda, o conhecimento/reconhecimento afrodescendente e o respeito à diversidade cultural. Entretanto, os trabalhos científicos e as ações educacionais que tratam da geo-historicidade, são diminutos, o interesse acadêmico e em muito, escolar, prioriza o estudo da biodiversidade, desconsiderando a questão socioespacial.

É preciso considerar que “[...] a principal forma de relação entre o homem e a natureza [...] é dada pela técnica. As técnicas são um conjunto de meios instrumentais e sociais, com os quais o homem realiza sua vida, produz e, ao mesmo tempo, cria espaço [...]” (SANTOS, 2006, p.16). Não se trata de deixar de estudar e valorizar a biodiversidade local, pelo contrário, se trata de estudar e valorizar a biodiversidade, porém tendo em vista o contexto cultural da existência do sítio Fundão, hoje parque estadual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atuação de africanos e afrodescendentes no Brasil permitiu a disseminação de técnicas e saberes forjando um patrimônio cultural, que propicia a compreensão da geo-historicidade brasileira. Dentre os artefatos materiais e imateriais da cultura negra, temos o patrimônio afroarquitetônico, fruto de técnicas e/ou da elaboração africana e afrodescendente, cuja análise enquanto essência social pode significar o conhecimento das espacialidades negras. A nível de lugar, tal fato pode contribuir para o açambarcar das africanidades de um modo mais estreito, porém, associado a um pensamento holístico.

Nesse contexto, tivemos como lugar, o município do Crato, marcado por um legado cultural africano e afrodescendente, tendo a arquitetura como expressão. De modo específico selecionamos o Parque Estadual do Sítio Fundão, com o objetivo de analisar o patrimônio afroarquitetônico existente como mecanismo de apreensão da espacialidade negra. Acreditamos que alcançamos nosso escopo, a medida, que apreendemos a essência social das edificações e sua matriz africana.

Entretanto, almejamos um aprofundamento maior sobre esse tema e suas especificidades, sobretudo, pelo diminuto acervo de materiais acadêmicos e ações educacionais sobre a realidade geo-histórica do parque, o que dificulta o conhecimento da história e da cultura de matriz africana, assim como o alcance de uma identidade afrodescendente e o respeito à diversidade cultural.

REFERÊNCIAS

CEARÁ. *Decreto nº 29.307*, de 05-06-2008. Cria o Parque Estadual Sítio Fundão e dá outras providências. Disponível em: <<https://sogi8.sogi.com.br/Arquivo>>. Acesso em: 24 out. 2019.

CORTEZ, Ana Isabel et al.,. Atividades Econômicas e trabalho escravo no sul do Ceará: uma análise da segunda metade do século XIX. In: *Encontro de Economia do Ceará.*, 2011, Fortaleza. III IPECE.

CUNHA JUNIOR, H. Afrodescendência e Africanidades: Um dentre os diversos enfoques possíveis sobre a população negra no Brasil. *Interfaces de Saberes* (FAFICA. Online). v. 1, p. 14-24, 2013.

_____. *Tecnologia africana na formação brasileira*. Rio de Janeiro: CEAP, 2010.

FARIAS FILHO, W. A. *Crato: Evolução Urbana e Arquitetura 1740- 1960*. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2007.

GONÇALVES, Naudiney de Castro. *"O fogo não está morto"*: engenhos de rapadura do Cariri cearense como uma referência cultural na perspectiva das políticas públicas do último quartel do século XX. 2011. 83 f. Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação em História-Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

GURGEL, Ana Paula C. *Entre serras e sertões: a(s) (trans)formação(ões) de centralidade(s) na Região Metropolitana do Cariri/CE*. 2012. 129 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo)-Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2012.

MOURA-FÉ, M. M. GeoPark Araripe e a geodiversidade do sul do Estado do Ceará, Brasil. *REG-NE*, v. 2, n. 1, 2016.

OLIVEIRA, António José de. Casa de engenho, sobrados e mobílias: a formação do poder da aristocracia rural e urbana de Crato -1790-1890. In: Encontro internacional de história colonial., 2008, Caicó, RN. *Anais eletrônicos... II encontro internacional de história colonial*. Disponível em: <www.cerescaico.ufrn.br/mneme/anais>. Acesso em: 11 abr. 2019.

OLIVEIRA, Pedro Alberto de. As origens da escravidão do Ceará. *Rev. Inst. do Ceará*, Fortaleza, 99, p. 325-338, jan/dez. 1979.

SANTOS, Milton. *A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção*. 4. ed. 2. reimpr. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SILVA, Antônia Lucivânia da; SANTOS, Paula Cristiane de Lyra. *Memória e patrimônio cultural como possibilidades para o ensino de história na educação básica*. Disponível em: <<https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais>>. Acesso em: 12 abr. 2019.

WEIMER, Günter. *Interrelações arquitetônicas Brasil África*. Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul 28 de maio de 2008. Disponível em: <<https://www.ihgrgs.org.br/artigos/membros>>. Acesso em: 4 jan. 2019.