



Fazer • Volume 15

Educativo

ações afirmativas da população negra:
o contexto da educação brasileira

Henrique Cunha Junior
Estanislau Ferreira Bié
Maria Saraiva da Silva
(Orgs.)

EDIÇÕES
INESP



**Assembleia Legislativa
do Estado do Ceará**

Fazer Educativo

Volume 15

**AÇÕES AFIRMATIVAS DA
POPULAÇÃO NEGRA: o contexto da
educação brasileira**

(autores)

Alexsandra Flávia Bezerra de Oliveira

Auricélia Barros Pereira

Cícera de Andrade Pontes

Estanislau Ferreira Bié

Francisco Valdemy Acioly Guedes

Heloisa Pires Lima

Henrique Cunha Junior

Ivan Costa Lima

Izabel Cristina Evaristo Guedes de Lima

Jair Delfino

João Luís Joventino do Nascimento

Lílian Cavalcanti Fernandes Vieira

Márcia Cristina Américo

Maria Conceição França

Maria Eliene Magalhães da Silva

Maria Saraiva da Silva

Marlene Pereira dos Santos

Narcimária Correia do Patrocínio Luz

Reginaldo Ferreira Domingos

Renata Maria Franco Ribeiro

Rinaldo Pevidor Pereira

Winne Gomes da Silva

Fazer Educativo

Volume 15

AÇÕES AFIRMATIVAS DA POPULAÇÃO NEGRA: o contexto da educação brasileira

Henrique Cunha Junior
Estanislau Ferreira Bié
Maria Saraiva da Silva
orgs.



**Assembleia Legislativa
do Estado do Ceará**

Instituto de Estudos e Pesquisas sobre o
Desenvolvimento do Estado do Ceará

Fortaleza - Ceará

2018

Copyright © 2018 by INESP

Presidente

Thiago Câmpelo Nogueira

Assistente editorial

Andréa Melo

Revisão

Lucia Jacó

Marluce Studart

Marta Lêda Miranda

Projeto gráfico e diagramação

Mário Giffoni

Impressão

Gráfica do Inesp

Montagem

Carolina Molfese

Coordenação de impressão

Ernandes do Carmo

Edição Institucional da Assembleia Legislativa do Estado do Ceará

VENDA E PROMOÇÃO PESSOAL PROIBIDAS

Catalogado na Fonte por: Daniele Souza do Nascimento CRB-3/1023

A185 Ações afirmativas da população negra: o contexto da educação brasileira / organizadores, Estanislau Ferreira Bié, Henrique Cunha Junior, Maria Saraiva Silva. -- Fortaleza INESP, 2018. 404p. ; 21 cm. -- (Fazer Educativo; 15)

ISBN:

1. Educação. I. Bié, Estanislau Ferreira. II. Cunha Junior, Henrique. III Silva, Maria Saraiva da. IV. Ceará. Assembleia Legislativa. Instituto de Estudos e Pesquisas sobre o Desenvolvimento do Estado. V. Título. VI. Série.

CDD 370

Permitida a divulgação dos textos contidos neste livro, desde que citados autores e fontes.

INESP

Av. Desembargador Moreira, 2807

Ed. Senador César Cals de Oliveira, 1º andar

Dionísio Torres

CEP 60170-900 – Fortaleza - CE - Brasil

Tel: (85)3277.3701 – Fax (85)3277.3707

al.ce.gov.br

Apresentação

Como bem expuseram seus organizadores, esta Coleção é uma maneira de confrontar experiências sobre o fazer educativo. Sugere revitalizar a educação e despertar os agentes escolares para a realização de diferentes e necessárias propostas educacionais. É exatamente por essas características que a obra vem preencher um vazio existente no cenário das publicações atuais da área. Sua meta é ousada, mas plenamente possível: a transformação e transposição de conhecimentos para a justiça social.

Organizada pelos doutores Estanislau Ferreira Bié e Henrique Cunha Júnior e pela mestra Maria Saraiva da Silva, a Coleção O Fazer educativo conta com 20 variados e inéditos títulos assinados por pesquisadores e docentes e será disponibilizada em formato digital, o que a torna, ainda, mais atual e possibilita um alcance bem maior de leitores.

Trabalhando para qualificar o debate em torno da educação e das demais questões de interesse público, a Assembleia Legislativa do Ceará, por meio do Instituto de Estudos e Pesquisas sobre o Desenvolvimento do Estado do Ceará – Inesp, disponibiliza esta obra à população cearense com o intuito de divulgar as experiências acadêmicas, estimular mais as produções e levar a sociedade a uma reflexão mais profunda sobre o fazer educativo.

Dep. José Albuquerque

Presidente da Assembleia Legislativa do Estado do Ceará

Conselho Editorial Científico

Dr. Alcides Fernando Gussi
**Universidade Federal do Ceará –
UFC**

Dra. Clarice Zientarski
**Universidade Federal do Ceará –
UFC**

Dra. Dawn Duke
University Tennessee/EUA – UT

Dr. Estanislau Ferreira Bié
**Universidade Federal do Ceará –
UFC**

Dr. Henrique Cunha Junior
**Universidade Federal do Ceará –
UFC**

Dr. Ivan Costa Lima
**Universidade da Integração
Internacional da Lusofonia Afro-
Brasileira-UNILAB**

Dr. João Batista de Albuquerque
Figueiredo
**Universidade Federal do Ceará –
UFC**

Dr. João Marcus Figueiredo Assis
**Universidade Federal do Estado
do RJ - UNIRIO**

Dr. Moacyr Gonçalves de Aquino
Junior
**Universidade de San Lorenzo -
UNISAL**

Dr. Nardi Sousa
**Universidade de Santiago/Cabo
Verde – US**

Dr. Oséias Santos de Oliveira
**Universidade Tecnológica Federal
do Paraná – UTFPR**

Ma. Ana Cláudia Silva Farias
**Universidade de Fortaleza –
UNIFOR**

Ma. Maria Saraiva da Silva
**Universidade Federal do Estado
do RJ – UNIRIO**

Ma. Samia Paula dos Santos Silva
**Universidade Federal do Ceará –
UFC**

Ma. Marlene Pereira dos Santos
**Universidade Federal do Ceará –
UFC**

Ma. Maria Socorro Pimentel
**Universidade Federal do Ceará –
UFC**

Me. Theóphilo Michel Á. Cabral
Beserra
**Universidade Federal do Ceará –
UFC**

Raul Monte dos Anjos
**Universidade Federal do Ceará –
UFC**

Esp. Francisco Valdemir Acioly
Guedes
**Universidade Federal do Ceará –
UFC**

Esp. Solange Lima Simão Bié
**Instituto Superior de Ensino Sem
Fronteiras – ISESF**

Esp. Edivar Barbosa dos Santos
**Instituto Superior de Ensino Sem
Fronteiras – ISESF**

**A Coleção do Fazer Educativo foi
avaliada e facultada por
colaboração ad hoc.**

Prefácio

Refletir sobre os caminhos e descaminhos da educação, realizar um intercâmbio de experiências bem sucedidas relacionadas à área, e pensar novas formas de obtenção de conhecimento formam o tripé de ações que devem passar por atualizações constantes.

A Coleção "Fazer Educativo" vem cumprir esse papel e ainda pretende ir além, quando propõe despertar os agentes escolares para a realização de diferentes e necessárias propostas educacionais. Com meta arrojada, mas possível, a coleção visa à transformação e à transposição de conhecimentos para a promoção da justiça social.

A Assembleia Legislativa do Ceará, por meio de seu Instituto de Estudos e Pesquisas sobre o Desenvolvimento do Estado do Ceará – Inesp disponibiliza esta obra à população cearense, com o intuito de divulgar as experiências acadêmicas, estimular mais produções e levar a sociedade a uma reflexão mais profunda sobre o fazer educativo.

Thiago Campêlo Nogueira

*Presidente do Instituto de Estudos e Pesquisas sobre o
Desenvolvimento do Estado do Ceará – Inesp*

Coleção do Fazer Educativo

Fazer a educação dos conhecimentos cognitivos, tornar-se o fazer educativo na rotina das transposições desses históricos conhecimentos para professores e estudantes na atualidade suscitará várias modalidades didáticas e um currículo que corresponda aos desafios sociais, políticos e culturais na atual conjuntura do Estado brasileiro.

Os desafios à sociedade brasileira, em sua diversidade regional e de características peculiares, frente à organização metodológica da educação em que a política partidária determina o que se deve ensinar e o que se deve aprender, a "Coleção do Fazer Educativo", com vinte títulos compostos em coletâneas de artigos produzidos por pesquisadores docentes e discentes de cursos de pós-graduação *stricto-sensu* têm por objetivo apresentar os caminhos e descaminhos percorridos pelas propostas para o desenvolvimento da educação no Brasil, em suas diversas modalidades nas alíneas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9394/1996 e alterações decorrentes das ações que suscitaram políticas públicas de alcance às demandas sociais ignoradas e às especificidades didáticas e curriculares para grupos, anteriormente, excluídos.

Para a construção dessa tarefa, em primeira instância, houve a motivação de um grupo de professores na busca por uma agência que se prontificasse a editar uma coletânea de atualização educativa que tenha, em seu conteúdo, as expressões das experiências de pesquisadores, orientadores e estudantes agentes na educação escolar e universitária.

Frente a isso, e da união de vários atores-autores, surgiu a idealização de rever e atualizar questões que permeiam vontades docentes sobre as histórias e amplitudes do fazer educativo, intentando oferecer progresso às insti-

tuições, e ao progresso da nação brasileira o resultado de anseios de professores, através do conhecimento que possuem, e da doação a quem o busca, e esses, posteriormente, darão de si àqueles/as que se tornarão estudantes, pesquisadores e profissionais em uma teia das forças de trabalho nas profissões diversas das quais o país necessitar, tendo em vista o que conquistaram.

Nesse caso, a conquista dos títulos universitários é resultado de anos de dedicação aos estudos, pesquisas e práticas. Sonho de alguns, meio caminho para outros e realização de poucos. A publicação das produções intelectuais da pesquisa tem custos pessoais de elaboração, revisão, impressão de artigos, pôsteres e participação em seminários e congressos. A elaboração, edição e publicação de um livro, então, é um desafio que só pouquíssimos irão superar, pois, é um processo que precisa ser bem elaborado e reelaborado.

Por haver tantos pormenores, é que a Coleção do Fazer Educativo surgiu, inicialmente, como idealização dos professores e das professoras, dos organizadores Dr. Estanislau Ferreira Bié, Dr. Henrique Cunha Junior e Ma. Maria Saraiva da Silva como proposta de revisão e revitalização da educação na diversidade comunitária, motivando gestores, educadores e educandos à realização de diferentes propostas educacionais pelo confronto de experiências.

Essa coleção em sua variedade de temas enseja segundo os/as organizadores/as chegar às mãos de profissionais da educação e comunidade para que os conteúdos, definidos de forma simples, tenham alcance múltiplo nos sistemas de ensino e que o fazer didático dos/as docentes possa está amparado por bases teóricas sólidas.

Os títulos, além de revisões da história da educação brasileira, contemplam temas inéditos que se adequam ao tempo presente, em que os docentes necessitam apropriar-se de saberes convergentes com as culturas e conjunturas dos meios sociais e educacionais e os modifiquem.

As coletâneas foram estruturadas por trinta organizadores (professores/as doutores/as, mestres/as e especialis-

tas) e duzentos e oitenta e oito autores, com trabalhos provenientes de várias universidades com os quais chamam a atenção para a leitura envolvente que permeia saberes e fazeres experienciados. São condutas curriculares que, por suas posturas, se apresentam na história e memórias educativas como caminhos a seguirem, se modificando, quando novos conhecimentos forem desenvolvidos, aprendidos e ensinados.

Da educação de crianças, a educação com adultos, as pedagogias e as docências são apresentadas com o intuito de que o fazer educativo seja o fazer da paz interior, o fazer das memórias históricas, o fazer da sociabilidade nas diversidades, o fazer dos diálogos na construção das políticas educativas, o fazer de sociedades e meios de ambientes saudáveis.

A Coleção do Fazer Educativo, como projeto de ampliação dos olhares didáticos para as concepções pedagógicas, tem por meta a transformação e transposição de conhecimentos, em vista da justiça social a partir das avaliações dos contextos atuais das instâncias educacionais.

Compreendemos que a justiça social para a educação em estado democrático de direito no caso do Brasil, não tem alcançado as propostas construídas há décadas, tendo dentre as causas, as transmutações políticas partidárias que definem constantemente as posições para cada seguimento de ensino. São idas e vindas que avançam e por vezes retrocedem carecendo de aportes firmes que sustentem os conjuntos de manifestações empíricas que constam nas vontades dos educadores em estabelecer mudanças no pensar a educação desde a graduação nas licenciaturas às escolas na prática docente.

O Fazer Educativo requer do/as docentes decisões de embarcar na história social e política da educação. É um convite ao ponto crucial do que se pretende realizar com e para os/as educandos, pois, educar pressupõe amar-se e amar. Dar e receber. Tornar-se responsável pela motivação do aprendizado de quem sem apoio familiar e social espera da escola e dos/as professores/as o melhor.

Educar para um mundo de tomada de decisões, de participação e construção de uma nova sociedade em que a dignidade, o respeito, e o amor nasçam, floresça e dê os frutos da prosperidade.

Os organizadores

PARTE I	19
POLÍTICAS DE AFIRMAÇÃO EM TERRITÓRIOS DE MAIORIA POPULACIONAL NEGRA	
CAPÍTULO I.....	21
BAIRROS NEGROS: identidade e educação Henrique Cunha Júnior.....	21
CAPÍTULO 02	41
MOVIMENTO SOCIAL NEGRO E QUILOMBOLA: a construção de uma práxis revolucionárias Márcia Cristina Américo	
CAPÍTULO 03	58
EDUCAÇÃO E ESPIRITUALIDADE: um diálogo com a cosmovisão africana Lílian Cavalcanti Fernandes Vieira	
CAPÍTULO 04	81
ONDE MORA A ESPERANÇA? UM ESTUDO DAS CULTURAS JUVENIS NO JANGURUSSU, A PARTIR DAS MENINAS DE DEUS Cícera de Andrade Pontes	81
CAPÍTULO 05	104
BIJAGÓS: território, povo e cultura Winne Gomes da Silva / Henrique Cunha Junior	

CAPITULO 6 122

ITAPUÃ HISTÓRIAS E MEMÓRIAS DE UMA
TERRITORIALIDADE NEGRA NA BAHIA

Jackeline Pinto do Amor Divino / Narcimária Correia do
Patrocínio Luz

CAPITULO 7 157

QUILOMBO RURAL, QUILOMBO SEMIURBANO
E QUILOMBO URBANO: conceitos e definições para
educação quilombola

Marlene Pereira dos Santos / Henrique Cunha Júnior

CAPITULO 8 183

PROCESSOS EDUCATIVOS E LUTAS

SOCIOAMBIENTAIS: o papel político das mulheres
quilombolas do cumbe/aracati – ceará na defesa do
território tradicional

João Luís Joventino do Nascimento

PARTE II..... 199

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO E CURRÍCULO:

**visibilidades no fazer das metodologias aplicadas ao
estudo e ensino das africanidades**

CAPITULO 9 201

TRANÇANDO MEMÓRIAS NA ESCOLA: visibilidade da
estética negra, uma abordagem afropensada

Renata Maria Franco Ribeiro / Maria Eliene Magalhães
da Silva

CAPITULO 10 217

REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO E AFRICANIDADES
NA TRADIÇÃO ORAL DE ARTÍFICES BODOCOENSES

Alexsandra Flávia Bezerra de Oliveira / Reginaldo Ferreira
Domingos

CAPÍTULO 11	232
AÇÕES AFIRMATIVAS PARA A SUPERAÇÃO DAS DESIGUALDADES RACIAIS NA COMUNIDADE ESCOLAR: política de educação, identidade etnicorracial Maria Saraiva da Silva / Auricléa Barros Pereira / Estanislau Ferreira Bié	
CAPÍTULO 12	249
MANCALA: o jogo africano aplicado para a educação matemática Rinaldo Pevidor Pereira / Maria Conceição França / Henrique Cunha Junior	
CAPÍTULO 13	268
IFÁ: filosofia e representação binária Jair Delfino / Henrique Cunha Junior	
CAPÍTULO 14	300
A TEMÁTICA QUILOMBO NA PERSPECTIVA DA RENOVAÇÃO CURRICULAR: a biblioteca para o jovem leitor Heloisa Pires Lima	
CAPÍTULO 15	318
A ÁFRICA COMO REFERENCIAL NAS PROPOSIÇÕES PEDAGÓGICAS DO MOVIMENTO NEGRO NO BRASIL Ivan Costa Lima	
CAPÍTULO 16	338
20 DE NOVEMBRO NO ÂMBITO DA HISTÓRIA NACIONAL Henrique Cunha Junior	
CAPÍTULO 17	350
ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS PARA MINISTRAR A DISCIPLINA SEMINÁRIO TEMÁTICO I – EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS Izabel Cristina Evaristo da Silva / Jacqueline Evaristo Guedes de Lima	

CAPÍTULO 18	368
POLÍTICAS AFIRMATIVAS PARA ADOÇÃO DE CRIANÇAS NEGRAS MEDIANTE O PROCESSO RACIOLÓGICO QUE REPRIME EM FORMAS DE PRECONCEITOS A FORMAÇÃO DE FAMÍLIA INTERRACIAL: Questões legais Francisco Valdemy Acioly Guedes	
CAPÍTULO 19	395
METODOLOGIA DA AFRODESCENDÊNCIA: uma discussão para finalizar as leituras Henrique Cunha Junior	
LISTA DE AUTORES COLEÇÃO DO FAZER EDUCATIVO	401

Introdução

Devido a história do Brasil ter sido escrita e ensinada de maneira parcial, existe a invisibilidade da população negra na sociedade brasileira e principalmente na educação. Não obstante a invisibilidade social, também, existe uma formação social que desqualifica socialmente a população negra de formas e estratégias diversas, estruturando, assim, as relações sociais brasileiras de forma assimétrica, entre as populações negras e brancas, levando os problemas do racismo antinegro como prática.

Racismo antinegro é uma forma ideológica de inclusão em desigualdades de oportunidades sociais no cotidiano da vida brasileira. Inclusão que aparenta ser sem problemas para os setores da sociedade, que usufruem do legado criado pelo escravismo criminoso, onde as populações negras com seus conhecimentos e trabalho criaram a riqueza nacional e foram excluídas dos benefícios herdados. Além de sermos excluídos dos benefícios herdados, os herdeiros não negros, usam esses mesmo benefícios para exercerem os postos de comando, no Brasil, e terem garantias de privilégios que os tornam, sempre mais aptos ao denominado - sucesso social. Dessa forma, existe uma imensa e persistente desigualdade entre os contingentes de população afrodescendente e eurodescendente na sociedade.

de brasileira. São vários os motivos para que essa desigualdade seja mantida, e a modificação desse quadro depende da existência de - Políticas Nacionais de Ações Afirmativas - no sentido de trazer um equilíbrio de oportunidades e participação social entre os grupos populacionais negros e brancos. Trata-se de um programa de justiça social e histórica que produza, hoje, ações compensatórias, e implica na compreensão da existência de democracia efetiva, necessária para promover-se mudanças, que permitam participação equilibrada entre os grupos sociais em todos os setores. As políticas de ações afirmativas para a população negra - são necessidades democráticas - para o combate às desigualdades sociais, mantidas pelos grupos que recebem os privilégios e benefícios da herança dessas desigualdades, geradas pelo capitalismo que no Brasil produz e reproduz vulnerabilidade social. Os textos propostos nesta coleção fazem parte de uma Educação para as Ações Afirmativas da População Negra no contexto da educação brasileira. São propostas de como tratar os variados temas da educação, numa ótica de renovação conceitual e pedagógica, considerando a existência da população negra, reconhecendo e estudando a história e cultura dessa população.

Considerando, também, que esta população vive em desconforto social, fragilizada pelas práticas dos sistemas de racismos antinegro que, continuamente, a desqualifica para o trabalho e para vida em sociedade.

Os organizadores

PARTE I

**POLÍTICAS DE AFIRMAÇÃO
EM TERRITÓRIOS DE
MAIORIA POPULACIONAL
NEGRA**

Capítulo 01

BAIRROS NEGROS: identidade e educação.

Henrique Cunha Júnior¹

1. Apresentando: nossos territórios negros

A educação deve ser feita para socializar as pessoas e dar a cada pessoa soluções e opções para a condução saudável de suas vidas. A problemática é que a população negra vive em bairros negros, e nesses estabelecem relações sociais e modos de vida próprios da coletividade negra que devem ser considerados pela educação.

Nesses bairros constroem-se as identidades, os hábitos de vida, manifestam-se as culturas e alegrias, entretanto, muitas vezes, aí se destroem potencialidades de vidas insatisfatórias e infelizes pela sistemática do - racismo antinegro - produzido sobre o espaço urbano. Existe a necessidade de especificidade sobre a população negra e suas realidades que os trabalhos universitários relutam em aprofundar, conceitos e abordagens, que propiciem essa tarefa. Especificidades, sem as quais as instruções políticas tornam-se desligadas das reais necessidades e equidades para as populações negras. Especificidades, que precisam ser reconhecidas, compreendidas e incorporadas à educação para que seja efetiva.

1 Pós-Doutorado - Universidade Técnica de Berlin, TU BERLIN, Alemanha. (1986); Pós- Doutorado-Livre-docência. Universidade de São Paulo, USP (1993); Doutorado Engenharia Elétrica-Instituto Politécnico de Economia - CNAM (1983); Especialização em Arquitetura e Cidade - Andamento-Faculdade Unyleya 0 (2016); Graduado em Engenharia Elétrica - USP (1975); Graduado em Sociologia - UEP (1979); Professor Titular da Universidade Federal do Ceará.

Trata-se de um enfoque específico - população negra - diferente das abordagens sobre "o negro", feitas por branco, do negro como ser isolado, dos negros como minorias, da questão negra como coisa não bem especificada ou, apenas, de pessoas vítimas de preconceitos da sociedade.

Estamos diante de uma realidade sobre a qual é necessário se retirar as generalidades do pobre, carente e popular, que são conceitos genéricos, que falam de todo mundo sem falar das pessoas reais e dentro de realidades que apresentam semelhanças, mas sempre, possuem particularidades. Tratar, de uma forma genérica, as questões da população negra que dificulta o entendimento e contribuições para a mudança da realidade no presente.

Também, há um enfoque territorializado nos lugares criados e vivenciados pelas populações negras, ou seja, pensada dentro do contexto dos bairros negros permite abordagens educacionais focadas, na situação da população negra, onde realizamos a nossa vida cotidiana, e nos bairros negros fugir às generalizações que camuflam os problemas. Nesses contextos - existem segregações urbanas - produzidas pelas sistemáticas de tratamento das políticas públicas, referentes à população negra, que ficam escamoteadas e não são entendidas como tais, por estar atrás do universo da pobreza e das diversas problemáticas sociais, tratadas como universais, fugindo ao cerne das questões de como as populações negras são tratadas e condicionadas, ao longo da história nacional.

Os bairros são lugares históricos, fruto de relações sociais, culturais, econômicas, políticas, vistas, não de forma dicotômicas, separadas de disciplinas sociais, mas, analisadas, em conjunto, de forma de sinergia dos efeitos sociais. O conceito de bairro negro é produzido e associado à percepção da existência de identidades sociais, construídas pela história.

Trabalha com os conceitos de africanidade e afrodescendência.

Da africanidade, vem uma origem preenchida de uma bagagem de conhecimentos e modos que vida, que se transformam na realidade histórica brasileira. Nessas transformações, ainda, se singulariza a base cultural e social das populações.

No entanto, na afrodescendência, a base africana e as pessoas são parte de um sistema criminoso do escravismo e do capitalismo racista antinegro. São populações que se instalam em localidades, ao longo da história, sempre, imbricadas em situações de vulnerabilidade social impostas pelos grupos dominantes.

Para a compreensão dos bairros negros e da sua importância como conceito para os sistemas educacionais e para a elaboração das políticas públicas, é necessário considerar a existência de racismo antinegro, como um problema estrutural à formação social brasileira. Racismo antinegro, pensado como uma ideologia de dominação, como toda ideologia, ela consegue esconder as suas ações e práticas, tem como mérito o de naturalizar a sua perversidade e convencer as pessoas, de que é assim mesmo, que essas coisas são parte necessária à vida, deixando de lado as abordagens, que veem a existência de racismo, somente, quando existe uma política de pregação do ódio entre as raças.

O racismo antinegro existe mesmo não existindo raças, mesmo considerando que humanidade é uma só raça, mas existe, pois, é uma ideologia que possui a sua divulgação de diversas formas e por diversas práticas sociais. O racismo antinegro é um problema estrutural das relações sociais brasileiras, e as situações dos bairros negros são em parte, consequência da forma de operação do racismo antinegro nas instituições e nas relações sociais.

Este artigo tem como finalidade pensar os caminhos da educação da população negra, de uma forma territorializada, contida na realidade vivida nos bairros negros, pensar o seu reconhecimento, como conceito, como realidade e como especificidade para o pensamento em educação.

2. Pensamento negro em educação na encruzilhada

Estar na encruzilhada é pensar os novos caminhos, trata-se do processo, também, denominado de dialético, significado para quem olha os indicadores da cultura de terreiro, pedindo passagem para novos caminhos. O novo refaz-se no velho, acrescenta, modifica, questiona e propõe. Não implica em estar perdido, ou menos ainda indeciso, nem mesmo sem saber qual o rumo tomar. Apenas, na organização de novas propostas para pensar a realidade na qual estamos imersos.

Algumas realidades são incontestáveis, independentes dos nomes que a elas atribuímos. Que os descendentes de africanos, no Brasil, formam maiorias populacionais é um dado incontestável pelos censos demográficos do IBGE. Que somos maioria ao longo de toda história do Brasil, também, é incontestável. Devido ao escravismo criminoso, dados os contornos do nosso povoamento e dos problemas da mão de obra, fizeram-nos maiorias. Maioria populacional que trouxe consigo, além do trabalho, todo o conhecimento tecnológico para a edificação do Brasil.

Essas maiorias populacionais encontram-se, na sua quase totalidade, habitando os mesmos territórios urbanos, compõem uma história da mesma forma que compartilham de histórias culturais e de patrimônios culturais comuns, diferentes dos bairros de maioria eurodescendente.

A grande maioria da população está organizada em espaços geográficos urbanos comuns e distintos por grupos sociais afrodescendentes e eurodescendentes. Muitos

bairros, e mesmo várias cidades, poderiam ser denominadas de bairros negros e cidades negras, se associarmos o termo negro aos patrimônios culturais desenvolvidos pelas populações de origem africana. Bairros negros são bairros de maioria populacional de afrodescendentes.

O processo do escravismo criminoso gerou as primeiras organizações espaciais das populações afrodescendentes. A história moldou os territórios e produziu os espaços urbanos e semiurbanos ou bairros rurais. Os arrabaldes das cidades. Negros e mulatos, livres, libertos, semilivres e escravizados impunham-se aos mesmos espaços geográficos, pelas condições históricas.

Da mesma forma, a história do capitalismo racista, também, reequacionou as organizações dos bairros de maioria afrodescendente. Diferente do que se poderia pensar de que o capitalismo iria diluir as barreiras entre os grupos sociais afrodescendentes e eurodescendentes, devido aos processos de desqualificação social dos afrodescendentes e da superqualificação social dos eurodescendentes. As divisões entre esses grupos sociais asseveraram-se e cristalizaram-se no período histórico pós-abolição.

A transição do escravismo criminoso ao trabalho livre é um longo processo social, ainda, pouco estudado com base na realidade brasileira e em dados empíricos que demonstrem a complexidade dos fatos. Negros escravizados, libertos ou semilivres tinham qualificações profissionais e gozavam de um lugar específico no mercado de trabalho. A imigração europeia, em larga escala, roubou esse lugar, o processo de desqualificação social, talvez, tenha tornado as posições sociais - no mercado de trabalho em renovação - mais difícil para a população afrodescendente.

Os imigrantes europeus, mesmo desqualificados profissionalmente, foram em sua maioria oriundos de lugares subdesenvolvidos, de grande incidência de analfabetismo e ausência de trabalho e foram transformados em símbolo do progresso, nos trabalhadores desejáveis para a nação. O trabalhador branco europeu foi, socialmente, qualificado para o empreendimento da modernização brasileira.

A dominação ocidental e racista foi à ferramenta para o controle social. Mesmo 30 ou 40 anos após o 13 de maio de 1888, populações negras nos interiores do Brasil viveram em condições muito semelhantes ao escravismo, trabalhando na condição próxima dos escravizados, sem remuneração, em espécie, pelo trabalho e sem liberdade política de expressão.

Devemos pensar que o racismo não depende da existência de raças, visto que elas são apenas parâmetros estabelecidos pela ciência. Raça é uma construção científica e operacional para a dominação ocidental. Neste sentido, os aspectos políticos dos grupos sociais prevaleceram sobre os aspectos econômicos.

Aí, é que nos colocamos na primeira encruzilhada, ou seja, a diferença do pensamento negro para o pensamento ocidental universalista. Os grupos sociais têm o seu poder e as relações de poder organizadas, para além da posse dos meios de produção.

A sinergia das relações culturais, políticas, sociais e econômicas estabelece as malhas que hierarquizam os grupos sociais. O sistema de dominação não está definido, apenas, pelas relações econômicas. Os bairros negros e porque, também, não dizer as cidades negras é resultado de um processo complexo dessas sinergias do campo cultural, social, político e econômico.

Os métodos de pesquisa baseados na experiência europeia têm imensa dificuldade de renovação e de abordagem da realidade brasileira, em termos dessa complexidade, além das relações de produção da economia, para além do poder do capital. Entretanto, essa complexidade não estava presente, de maneira explícita, nas sociedades europeias do século retrasado e passado: apenas, começam a se explicitar nas sociedades do presente.

Continuamos na encruzilhada mais profunda. Por condições históricas diferentes, pelas características e interesses dos grupos sociais dominados e dominantes, a implantação do capitalismo entre o Brasil e a Europa ocorre de maneira diferente. Portanto, num sistema e no outro, existem explicações diferentes para o problema do racismo - que não é apenas do racismo - mas, especificamente, do racismo antinegro. O que é o racismo antinegro no Brasil? Uma parte do sistema de dominação capitalista.

A formação da burguesia não é, apenas, um problema de posse do capital material, mas também, dos capitais imateriais: da cultura e da imposição cultural. A burguesia é, prioritariamente, de tez clara, dita como branca e de cultura europeia, francesa ou anglo-saxônica. Dessa forma explica-se o racismo antinegro, perseguindo as religiões de matriz africana, desprezando a cultura negra e tornando-a indesejável.

O problema do racismo antinegro não é, apenas, um problema de mercado de trabalho, mas, também, um problema da definição de quais culturas compõem a cultura nacional. Também, não se trata, apenas, de um problema da convivência com a diferença, mas, de um problema mais grave: o do controle social das culturas e da eliminação de uma ou de outra cultura. As guerras e batalhas religiosas, na atualidade, têm esse sentido.

O financiamento da expansão do cristianismo evangélico teve este sentido: o da neutralização da cultura da

população negra. Seria necessário pesquisar a ligação das ditaduras militares, do crescimento e do financiamento público dessas religiões evangélicas. Necessário correlacionar a perseguição cultural e religiosa que o Estado fazia durante a República Velha e os meios expandidos na atualidade.

Dessa maneira, chegamos à sétima das encruzilhadas. A que implica na definição do universo teórico de análise do conjunto cultural filosófico. Os de bases africanas em estado de consolidação teórica acadêmica, ou os já consolidados do eurocêntrico, como as vertentes dos estudos culturais, ou do marxismo, que são razões da dominação de formas mais amenas. O direito à diferença pressupõe uma atitude com direitos de expressão limitados pela condição minoritária, mas, sem participar do comando amplo da sociedade e da cultura.

A sétima encruzilhada está ligada à identidade cultural, social, econômica e política. Na forma de sistema para pensá-las, umas em sinergia como as outras. As encruzilhadas anteriores foram ligadas às opções dos universos teóricos, entre africanidade e as formas ocidentais, entre as especificidades nas suas diversas formas e as universalidades do pensamento.

A condição de combate ao racismo antinegro não implica na condição de expressão cultural livre, como, ainda, não implica na realização do processamento dos bens culturais formadores das identidades culturais. O direito à educação é um direito à expressão do patrimônio cultural: trata-se de uma relação com a identidade cultural. Mas, esta preocupação entra em choque com as posturas do pensamento ocidental da pós-modernidade, onde as identidades estariam em crise, seriam repassadas para estado mais provisório das identificações.

No entanto, os bairros negros são formações históricas, possuem patrimônios culturais materiais e imateriais;

nesse sentido formariam as identidades culturais. O tema, não é apenas um problema do passado, mas, principalmente, um problema da luta pelo poder na sociedade, estabelecido pela imposição da identidade ocidental, capitalista eurocêntrica, como a não identidade, a identidade inexistente e apenas identificada. O que no campo da educação tem consequências importantes, uma vez que a educação transmite as culturas e conforma as identidades.

Pele negra e máscara branca, de Frantz Fanon (FANON, 1952), teria duas novas leituras possíveis: uma com relação à dominação marxista, como parte da dominação ocidental e outra em relação à pós-modernidade e os problemas de afirmação das identidades culturais. Ambos os grupos de pensamento acabam transformando as populações negras em populações de alma branca, de proposições eurocêntricas.

3. Pensando a partir das filosofias africanas

Os terreiros e as cidades são as formas urbanas instruídas pela gênese africana brasileira na concepção de Muniz Sodré (SODRÉ, 1988). Os terreiros são as escolas de sambas, os blocos, os maracatus, enfim, as formas culturais de expressão afrodescendentes e não, apenas, o terreiro religioso de candomblé e de umbanda. São partes das formas africanas de ser brasileiro.

A realidade da história e da cultura produz às realidades urbanas, como também, as metamorfoses dos espaços habitados. O pensamento sobre esses espaços habitados pode seguir o mesmo caminho da sua construção concreta ou divergir deles. Ser pensado como os modos dos pensamentos africanos, como parte das circularidades mantidas e transformadas pelas ancestralidades, ou como espaços de conflitos de classes.

Nas ancestralidades, os patrimônios conservados e transformados são de natureza material e imaterial. A conservação e a mudança estão, sempre, presentes não necessariamente como antagônicos, mas, como parte da realidade das culturas, da política, da economia e do poder. São espaços em constante metamorfose. O lugar tem o tempo e seu espaço, dentro dos tempos e dos espaços das gerações. Essas ancestralidades perduram nas memórias pessoais e culturais de pessoas negras.

A memória é parte da cultura. Portanto, não são quaisquer memórias que são, especificamente, memórias de negros, que pelas peculiaridades culturais são distintas de outras memórias, ensejam outras formas de narrativa, outros significados dos lugares e dos tempos e produzem outros imaginários sociais (BERNARDO, 1998). Se a história é um enquadramento do processo da memória, as histórias e as memórias são particulares desses grupos sociais, são histórias e memórias de negros como parte da produção social, cultural, política e econômica dos territórios de maioria afrodescendente.

Entretanto, as histórias de territórios não são nada mais que as ancestralidades, ou pelo menos um atributo delas. São os reconhecimentos dos patrimônios culturais de uma população, num determinado lugar, num determinado intervalo de tempo. Então, a história e a ancestralidade caminham juntas e são partes do mesmo conjunto de significados de uma sociedade. Mais que isso, é constituinte das identidades coletivas de um dado período histórico, de um dado lugar. Se esse lugar não produz identidades coletivas, significa que ele não produz memória coletiva e nos indica que ele não produz ancestralidades: equivale dizer que esse lugar não existe. Não existe como lugar imaterial, apenas material, ou seja, dentro do pensamento africano como lugar de organização social.

Dentro do pensamento de base africana Bantu, existe o NTU (CUNHA JUNIOR, 2010) e o seu desenvolvimento permite a transformação, a metamorfose em muntu que são as pessoas que formam as comunidades, os bantu e elas são partes de organizações sociais que processam identidades coletivas. Os grupos sociais são, portanto, grupos de identidades coletivas.

Tomando essa linha de pensamento, outros problemas surgem a serem trabalhados. Um deles é que não é, apenas, o racismo antinegro e nem as condições econômicas que definem a condição social do grupo social negro, ou de maioria afrodescendente. O que o define é a identidade coletiva dada pelo espaço geográfico urbano. Também, que não existe uma identidade negra e, sim, as mais variadas identidades negras dadas pelos variados espaços, nos diversos tempos das sociedades, sendo ainda plausível pensar que essas identidades estão em constantes transformações nos ciclos das ancestralidades.

Poderíamos, também, pensar que as identidades negras não são produzidas pelas raças como atributo social do racismo antinegro. Independente da discussão da sua existência, ou não, elas não seriam o fator primordial da produção das identidades negras. Então, por caminhos diferentes chegamos a um acordo com Manuel Castells (CASTELLS, 1999), de que as comunidades locais, construídas por meio da ação coletiva e preservadas pela memória coletiva, constituem fontes de identidades específicas. Que na nossa percepção são identidades negras, definem contornos culturais que definem a existência de lugares negros na organização social, aos quais denominamos de bairros negros. Primordialmente, em consequência da sua gênese cultural nos terreiros das cidades (VIDEIRA, 2009), (SOUZA, 2009).

Devemos, para terminar este tópico, destacar que estamos em profunda discordância como Stuart Hall (HALL,

2005), (HALL, 1998). Apesar de discursos semelhantes, o dele e o nosso são conflitantes nas suas bases epistemológicas. Nós não partimos da diferença, da relação eu e o outro, mas sim, das nossas relações de nós com nós mesmos, da relação com o próximo.

A demarcação de diferença implica na existência de um ponto de referência, que acaba sendo a civilização europeia. Não pensamos na diferença, e sim na diversidade. Por outro lado, Hall trata de minorias, pois, está na Inglaterra e tem que negociar com o sistema liberal inglês, nosso caso é que somos maioria em condições históricas muito específicas da formação social brasileira e que não cabe comparação com a inglesa.

As histórias dos negros na Inglaterra é na Inglaterra, as nossas no Brasil são nossas, as semelhanças não explicam as diferenças estruturais. Respeitamos muito Hall, pelo que ele fez na Inglaterra, mas, discordamos que a reflexão dele instrua a nossa realidade brasileira. Os liberais brasileiros e partes dos marxistas, no entanto, pensam que o modelo proposto por Hall seria o caminho para as populações negras no Brasil, mas, parte dos movimentos negros brasileiros, de formação Pan Africanista discorda.

4. Tendo em conta o pensamento negro em educação

A educação sempre foi um ponto angular na história dos movimentos negros. Desde sempre acreditou-se que a educação seria a forma de produção das condições sociais dignas para as populações negras, visto que o problema é estrutural, que os bairros e suas estruturas históricas são importantes, apenas, a modificação da educação não basta. A educação é parte significativa, tanto com relação à estrutura social das profissões, como da formação intelectual e ética dos indivíduos.

Dada a sua relevância, os movimentos negros, desde o período escravista, a exemplo do professor negro, Pretextato dos Passos em 1853 (SILVA, 2010), criticam a educação eurocêntrica, brancocêntrica. A educação precisa pensar, especificamente, a população negra no contexto da sociedade brasileira. Mesmo conscientes das precariedades da nossa educação, os movimentos negros, sempre, depositam na educação, a saída para redenção da população negra.

O racismo antinegro e as relações decorrentes foram, muitas vezes, vistas como a ausência de uma educação adequada. A população diz-nos que as pessoas discriminam por ignorância. Entretanto, o racismo antinegro é uma construção da ciência, assim como o conceito de raças humanas e da imputação de diferenças "raciais" entre os seres humanos. Constatamos da história do racismo contra a população negra, que a sua produção e sua continuidade foram propostas de pessoas de formação universitária em sua maioria (DÁVILA, 2006).

A crítica à educação brasileira, como um aparato ideológico do racismo antinegro, encontrou maior força na geração de militantes dos movimentos negros, dos anos de 1970 em diante. A educação universalista foi pensada como um modo de controle das populações negras; o eurocentrismo da educação associava-se aos racismos dessa mesma educação e reproduziam o controle social das populações negras. Dessas correntes de crítica à educação brasileira é que surge a formulação de um movimento social de pensamento negro na educação, cuja síntese se pode encontrar nos textos do Núcleo de Estudo Negros - NEN, de Florianópolis (LIMA, 2009).

O pensamento negro em educação apresentou diversas nuances, sendo, entretanto, destacável os grupos de base africana, denominados, na época, como culturalistas, em oposição aos grupos políticos. Os culturalistas privilegiavam a base da cultura negra no processo educacional,

eram pessoas vindas da produção das identidades negras das escolas de sambas, dos bailes dos clubes negros, dos movimentos de teatro e literatura negra e, principalmente, das umbandas e dos candomblés. Os grupos políticos tiveram a sua origem nos movimentos sindicais e políticos partidários, sem as experiências da cultura de base africana, distantes dos territórios das culturas negras. Esses privilegiavam, na educação, o combate ao racismo antinegro.

O problema central está posto. O problema do debate educacional para a população negra estava posto. Tratava-se não apenas de uma educação que permitisse a compreensão dos processos de dominação na sociedade, mas, de uma educação produtora da autonomia específica da população negra. Quando se falava da autonomia, os setores democráticos da sociedade brasileira tremiam e pensavam em ideias separatistas, segregacionistas e muitas outras coisas desse gênero. Embora não fosse nada disto, a compreensão geral não ia ao ponto crucial em pensar a população negra, na sociedade brasileira, não como um genérico, mas como ser específico.

A proposta da sociedade brasileira foi, sempre, da incorporação controlada da população negra como parte dos seres humanos universais, sob a cultura eurocêntrica. O ser humano de natureza específica e o ser humano genérico; o ser específico com as culturas negras, o ser genérico, apenas, com as culturas europeias.

Nesse debate, os teóricos da educação brasileira fora examinados e o resultado foi frustrante, pois eles não pensaram na população negra. No entanto, estávamos ou estamos diante do problema de como focar as identidades coletivas, na sociedade brasileira e não como negá-las. Os movimentos de intelectuais pós-modernos na educação brasileira têm um ar de críticos e transformadores, mas, para a população negra eles representam a continuidade do que já era velho, apenas, com um novo disfarce e novos

discursos, ou seja, dos meios de negação da existência intelectual e cultural das populações negras.

Nesse estágio das questões educacionais, seria bom retomarmos às análises de Carlos Guilherme Mota, sobre a ideologia da cultura brasileira, mas de forma ampliada, incluindo o eurocentrismo e o racismo antinegro (MOTA, 1994). Mas, sem medo da realidade concreta da história brasileira, onde os processos históricos sempre opuseram, de maneira sistemática, os bairros negros e os bairros brancos, com todas as consequências estruturais e ideológicas desse sistema de produção das diferenças, (CUNHA JUNIOR, 2008).

Da produção das intelectuais negras Petronilha Beatriz Silva e Narcimaria Luz, guardamos duas propostas conceituais: a de tratarmos os temas de interesse da população negra numa nova forma de pensar a educação brasileira (SILVA, 1999), ou do pensamento da educação da porteira do terreiro para dentro em relação à porteira para fora (LUZ, 1997). Que são duas proposições fundadas na existência de identidades negras como resultados dos processos históricos.

5. Considerações Conclusivas

Estamos fora da encruzilhada, tomando uma das ruas e um dos destinos, por opção, sempre reafirmando a importância das identidades negras como resultado da história e como da sua relevância para o problema político da autonomia dessa população. Portanto, reafirmamos a formulação que segue: a configuração espacial urbana, imposta pelas questões da habitação da população negra, possibilitou um controle geográfico territorial que inviabilizou a ascensão econômica, social, cultural e política da população negra.

Os bairros negros, sempre, tiveram o seu desenvolvimento atrasado nas questões urbanas em relação aos bairros brancos. Com seu desenvolvimento reprimido por políticas públicas que limitam os investimentos e os tornam muito inferiores aos de maioria branca. Destacamos que os investimentos deveriam ser proporcionais à densidade da população.

As diferenças de investimento são da ordem de um terço, muitas vezes, com o dobro de população. Esgoto, água, energia elétrica, transporte, hospitais, postos de saúde e escolas chegam, sempre, em grande atraso nos bairros de maioria negra em relação à instalação dos mesmos equipamentos nos bairros de maioria branca.

As repressões culturais, políticas e policiais, no entanto, sempre chegaram prévia e intensamente. Vide em específico, as manifestações religiosas como o candomblé e a umbanda que na primeira década de 1910 e na de 40 implicavam em prisões dos líderes religiosos e internação nos manicômios como doentes psíquicos. As constituições das identidades culturais negras foram, sempre, objeto de repressão moral e intelectual. Os bailes e pontos de festas da população negra, sempre, foram considerados pela sociedade dominante como locais de imoralidades, prostituição, de pessoas decaídas. As culturas das populações negras foram, sempre, abordadas como atrasadas, ou como folclóricas, no sentido de simplórias e ingênuas. A pesquisa científica da Faculdade de Medicina da Bahia produziu impressionante arsenal de racismo sobre essas culturas e sobre estas populações (ARRAIS, 1998).

Os processos geográficos territoriais de controle da população negra fazem parte de um sistema de dominação que denominamos de desqualificação social da população negra. Desqualificação social induz às práticas racistas no mercado de trabalho, como também, no convívio social.

Não, apenas, induz, como também a justifica: "A população negra deixa de ter direitos pelos seus defeitos inerentes; não corre atrás, não se esforça; umas séries de ditos sociais rezam justificar porque as populações negras não progridem".

Fica como se a vítima fosse autora do seu próprio assassinato social. A desqualificação social de uma população negra toda, é sinônimo de racismo antinegro estrutural. Racismo antinegro no Brasil é um problema estrutural, social, econômico, cultural e político, e afeta todas as instâncias da vida humana, perdurando por séculos. A ausência de engenheiros, tecnólogos, realizadores das ciências biológicas e exatas entre a população negra é um corolário desse controle territorial, tendo eliminado a informação consistente sobre a matemática e as ciências desses territórios de maioria afrodescendente.

Produz-se um controle racista antinegro, sem necessidade da explicitação dos marcadores de segregação específica da maioria da população negra. Existe uma segregação espacial (racial). O racial vem entre parênteses, pois, embora faça parte do discurso vigente não se trata do conceito teórico sobre o qual nos fundamentamos.

Destacamos que o discurso racial limita a visão da prática histórica da situação de vida da população negra. As situações são produtos de uma história específica e fundamentada na existência de particular racismo antinegro. Entretanto, a forma do "discurso racial" (discurso ideológico sobre as raças) produz um deslocamento para as universalizações do racismo, perdem de vista os conteúdos estruturais praticados na sociedade brasileira. A estrutura pensada como um sistema flexível adaptável aos movimentos da história e que, sempre, foi impositora da pobreza sistêmica sobre a população negra, produzindo as desagregações políticas, econômicas, sociais, culturais e econômicas. Desagregações pensadas que impedem o fluxo inclusivo

da participação ativa nos fenômenos de interesse econômico, político, cultural e social.

Devemos destacar que dado o nosso ponto de formação vir das filosofias africanas, esses quatro elementos, cultural, social, econômico e político, são partes da mesma essência, constituídos dos mesmos NTU's de uma sociedade, e que não podem ser pensados em separado. Encontram-se articulados, de forma sistêmica, determinando na sua combinação um resultado sinérgico. Analisá-los, separadamente, limita a compreensão da situação de vida da população negra no Brasil.

O controle espacial e territorial impõe a condição de vida e as possibilidades das gerações futuras. As políticas de imigração somaram-se às políticas de desafricanização do país, de destruição dos terreiros religiosos de matriz africana, associadas às políticas urbanas de reestruturação dos bairros e de modernização da cidade, expulsando a população negra dos seus locais de trabalho rentável.

Desta forma, a educação precisa ser pensada, tendo como base a realidade de base africana desses bairros negros e das suas relações sociais com o conjunto da sociedade. Pensar esses bairros desde as suas identidades, as suas possíveis afirmações e transformações sociais, políticas, econômicas e culturais. No âmbito da sua história, que não, apenas, econômica e nem, apenas, material. Essa é uma tarefa difícil devido aos obstáculos mentais, conceituais e práticos aos quais estamos ancorados no conjunto da educação brasileira.

Referências

- DÁVILA, Jerry. Diploma de Brancura. *Política social e racial no Brasil – 1917 – 1945*. São Paulo: Editora da UNESP. 2006.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Editora da UFBA, 2008. Original edição francesa em fotocópia de 1952.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP & A. 1998.

_____ *Raça, cultura e comunicações: olhando para trás e para frente dos estudos culturais*. São Paulo: Projeto História, (31), p.15-24, dezembro, 2005.

LUZ, Narcimária C. P. ABEBE: *A Criação de Novos Valores na Educação*. Tese de Doutorado. Salvador: UFBA, 1997.

LIMA, Ivan Costa. *A pedagogia do movimento negro no Rio de Janeiro e em Santa Catarina (1970-2000): Implicações teóricas e Políticas para a educação brasileira*. Tese de Doutorado em Educação Brasileira. Fortaleza: UFC, 2009.

SANTOS, Milton. *Metamorfose do espaço habitado*. São Paulo: Editora Hucitec, 1996.

SILVA, Adriana Maria Paulo da. *Uma escola diferente*. A pedido de pais de alunos, em 1853 foi aberto no Rio de Janeiro um colégio para "meninos da cor preta e parda". Revista de História. 2010.

Disponível: <http://www.revistadehistoria.com.br/v2/home/?go=detalhe&id=3015>.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. *Práticas de Racismo e formação de Professores*. In: Juarez Dayrell. (Org.). *Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura*. 2ª ed. Belo horizonte: EDUFMG, 1999, v., p. 168-178.

SODRÉ, Muniz. *O Terreiro e a Cidade: A forma social negro-brasileira*. Petrópolis: Vozes, 1988.

SOUZA, Juliana. *Memórias e histórias negras da cidade de Carapicuíba - SP: Uma abordagem para a educação escolar*. Dissertação de Mestrado em Educação Brasileira. Fortaleza: UFC, 2009.

VIDEIRA, Piedade Lino. *Marabaixo, dança afrodescendente: significando a identidade étnica do negro Amapá*. Fortaleza: Edições da UFC. 2008.

Capítulo 02

MOVIMENTO SOCIAL NEGRO E QUILOMBOLA: A Construção de uma Práxis Revolucionárias

Márcia Cristina Américo²

Entre memórias e lutas – Iniciamos e vivemos: somos quilombolas

Entre outras motivações de caráter vivencial e de pertencimento ao grupo dos afro-brasileiros, o interesse pelo estudo das relações étnico-raciais dos povos da África e da diáspora africana no Brasil, e, especificamente, sobre a temática quilombola, configura-se uma continuidade dos estudos anteriores (AMÉRICO, 2010; 2015) realizados no convívio com as famílias quilombolas de Ivaporunduva, localizado na região do Vale do Ribeira, por meio da etnografia e da observação participante, em contato com a Antropologia.

Dediquei-me a observar, analisar e refletir sobre o tempo de convivência junto à comunidade quilombola e os

² Pós-doutoranda em educação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Doutorado em Educação Universidade Metodista de Piracicaba (2015). Doutorado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (2015). Mestre em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (2010) Possui graduação em Licenciatura e Habilitação em Química pela Universidade Metodista de Piracicaba (2006), Tem experiência na área de Antropologia, com ênfase em Antropologia das Populações Afro-Brasileiras, atuando principalmente nos seguintes temas: educação de jovens e adultos, ensino da história e cultura afro-brasileira, preconceito, crianças, escola, quilombo, educação e política e educação multirracial, formação de professores. Docente no Programa de Pós-Graduação de Ciências Ambientais da Universidade Extremo Sul Catarinense – Criciúma –SC.

dados que dela advieram; num primeiro momento, como participante dos movimentos populares sociais que abarcam as questões da população negra e depois como pesquisadora da área das Ciências Humanas no campo da Educação.

A história social e territorial da comunidade de Ivaoporunduva foi narrada por homens, mulheres e lideranças quilombolas, que revisitaram e retomaram a história dos seus antepassados e as estratégias de resistência no processo de aquilombamento (AMÉRICO, 2010). Num segundo momento, foi possível fazer a interlocução entre as famílias do Quilombo Ivaoporunduva - Brasil (de descendência moçambicana) – e famílias de Macuanda – Moçambique (AMÉRICO, 2015).

Os estudos em Moçambique, entre outras tantas importantes considerações, levaram-me a constar como o processo de colonização e escravização portuguesa, tanto no Brasil, quanto em Moçambique, traz como consequência a destruição física, psicológica, social e econômica dos povos africanos e descendências, escravizadas e colonizadas.

As relações de poder e de dominação, e o conjunto de ações usurpadoras no processo de colonização ocidental de exploração dos recursos naturais e humanos, na África e na diáspora nas Américas vinculam-se ao racismo de forma determinante.

Em ambas as localidades, a manutenção da vida – no que diz respeito à defesa dos direitos à terra, ao trabalho, à renda, à escola, à saúde, ao transporte – e os modos de sociabilidade são considerados como um projeto político-comunitário – que tem sua gênese nos grupos familiares e exige deles enfrentamentos com o Estado.

No decorrer da constituição histórica do Brasil republicano, as demandas por direitos sociais das comunidades foram e vêm sendo assumidas pelas lideranças quilombo-

las, que participam e compõem os movimentos sociais locais e nacionais, por meio das ações práticas, políticas e sociais - enquanto propositores críticos de novas configurações da construção do Estado e da história do país.

Quando há demandas das comunidades e de suas lideranças, compondo os movimentos sociais, há um deslocamento da atenção que exige uma pauta específica da política nacional por direitos sociais: terra, saúde, educação, moradia, segurança, transporte, entre outros, evidenciado, por exemplo, em relação ao reconhecimento dos quilombolas como sujeitos de direitos. A academia é levada a elaborar conhecimentos acerca desse movimento histórico e suas práticas sociais.

No cenário político brasileiro atual, a abordagem da temática sobre as comunidades quilombolas no Brasil é recente, mas se trata de um movimento que é histórico, social, político e econômico, e assim deveria ser considerado. As pesquisas realizadas em territórios quilombolas são fundamentais para possibilitar a análise dos avanços e dos limites da implementação das políticas públicas nas áreas emergentes.

1. O território quilombola como sede simbólica de maternidade das gerações

As comunidades quilombolas contemporâneas auto-declaram-se e identificam-se como descendentes de africanos escravizados, que mantêm laços de parentesco, vivem da agricultura de subsistência, estão em terras que foram doadas, compradas ou secularmente ocupadas por seus antepassados. Conservam suas tradições culturais, suas histórias e seu código de ética, que são transmitidos, oralmente, de geração a geração. Seus territórios são conhecidos,

também, como terras de preto, terras de santo, de santíssimo, mocambos³ (O'DWYER, 1995).

Estima-se a existência de 2.197 comunidades quilombolas identificadas, presentes em 24 estados da Federação, com uma maior concentração nos estados do Maranhão, Pará, Pernambuco, Bahia e Minas Gerais, compostas por 214 mil famílias, resultando em 1,17 milhão de quilombolas em todo o país. Já a Comissão Nacional de Articulação dos Quilombos (CONAQ) contabiliza 5000 comunidades quilombolas no Brasil.

Nas Américas, encontram-se grupos semelhantes aos quilombos do Brasil. Essas comunidades estão presentes em países colonizados pela Espanha, os chamados cimarrónes; em Cuba e na Colômbia, os palenques; na Venezuela, os cumbes; e na Jamaica, nas Guianas e nos Estados Unidos, os moroons; além do Equador, Suriname, Honduras, Belize, Nicarágua, Chile, Peru, Bolívia, Haiti e em outros territórios da América. Os quilombos surgem de formas e em períodos distintos, alguns com a língua e cosmologia própria, como os marrons no Suriname (RATTS, 2012; AN-JOS, 2006).

As questões fundiárias – da posse e propriedade coletiva da terra e da sua compreensão como fator essencial para manutenção da vida do grupo estão presentes na legislação nacional de alguns outros países da América Latina, como a Colômbia que foi o primeiro país a instituir o direito às terras dos afro-colombianos em sua constitui-

3 Segundo O'Dwyer (2002, p. 16), "A observação dos processos de construção dos limites étnicos e sua persistência no caso das comunidades negras rurais – também chamadas terras de preto, com a vantagem de ser uma expressão nativa, e não uma denominação importada historicamente e reutilizada – permite considerar que a afiliação étnica é tanto uma questão de origem comum quanto de orientação das ações coletivas no sentido de destinos compartilhados. Pode-se concluir, como no caso precedente dos direitos indígenas, que os laudos antropológicos ou relatórios de identificação sobre as comunidades negras rurais (para efeito do art. 68 do ADCT) não podem prescindir do conceito de grupo étnico, com todas as suas implicações".

ção, em 1991, regulamentado em 1997 e o Equador, cuja legislação, em 1988, já reconhecia aos afro-equatorianos os direitos coletivos às suas terras ancestrais, ratificados na nova constituição de 2008. Isso não significa que, de fato, tais direitos tenham sido efetivados - a titulação das terras das comunidades tradicionais tem representado um entrave para os governos estatal-empresariais⁴.

2. A articulação política dos movimentos sociais quilombolas no Vale do Ribeira

As terras do Vale do Ribeira estão associadas à desarticulação da policultura e à introdução da monocultura; paralelamente aos confrontos com as instituições governamentais e não governamentais quando da implementação de leis ambientais que deixavam de considerar os povos tradicionais que há séculos viviam dentro da mata Atlântica.

Atualmente, o confronto político e judicial têm sido com o poder público e com o empresariado interessados nos grandes empreendimentos de hidrelétricas e das respectivas barragens ao longo do Rio Ribeira do Iguape⁵. A licença para a construção da usina hidrelétrica de Tijuco Alto pertence à Companhia Brasileira de Alumínio - CBA.

Os empreendimentos de Itaóca, Funil e Batatal pertencem à Companhia Energética de São Paulo - Cesp. Além de diversos outros fatores, como consequência da construção de tais barragens, haveria a expropriação das terras dos quilombolas, levando-os à perda do vínculo com seu território e com os seus meios de produção.

4 Cf. DUTRA, 2011, p. 20.

5 Para descrição detalhada da organização social e territorial do Quilombo Ivaporunduva, cf. AMÉRICO (2013, p. 24-41).

Todos os recursos do subsolo são ou podem ser utilizados como instrumentos de poder⁶. O controle e a expropriação do subsolo e dos recursos naturais (minerais, água subterrânea e em aquíferos) dessas localidades por empresas e governos nacionais e internacionais geram disputas territoriais com fazendeiros, camponeses, comunidades indígenas, quilombolas, proprietários de terras, ministérios, secretarias públicas (federal, estadual e municipal) e movimentos sociais (GONÇALVES; MENDONÇA, 2012, p. 2).

Desde 1990, as comunidades organizam-se contra as desapropriações de suas terras e a aprovação do projeto da construção das barragens das hidroelétricas visando à produção de energia para gerar riqueza às indústrias e várias manifestações ocorreram em diferentes lugares públicos e privados⁷.

A ocupação dos prédios do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (Ibama) foi fundamental para dar visibilidade à luta, pois esse é o órgão do governo responsável pela aprovação do projeto. Essas manifestações foram protagonizadas por comunidades ameaçadas pelas barragens (caiçaras, indígenas, quilombolas e ribeirinhos) e organizações que apoiam o movimento social: Partido dos Trabalhadores (PT), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Movimento Social Quilombola,

6 Para apropriação e controle dos recursos naturais (energia, água, minerais, biodiversidade etc.), as grandes empresas nacionais e estrangeiras, além de se aposarem do solo (legalmente por meio da autorização dos órgãos públicos), contam com investimento das agências financiadoras, como Banco Mundial, Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (Bird), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e Banco Nacional de Desenvolvimento Social (BNDES). O BNDES (empresa pública federal) é uma das maiores agências financiadoras dessas empresas no Brasil e tem acelerado a liberação de recursos como parte da estratégia do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC).

7 As manifestações ocorreram e ainda ocorrem em diferentes lugares, desde 1990. As mais recentes foram no Ministério Público de São Paulo (27 de julho de 2007); no Ginásio Poliesportivo Municipal Félix Balois Pupo - Eldorado-SP (09 de julho de 2007); na Rodovia Régis Bittencourt-BR-116 (18 de agosto de 2009); na Avenida Paulista - São Paulo, contra a aprovação da aprovação da PEC nº 161/2007 (02 outubro de 2015).

Equipe de Articulação e Assessoria às Comunidades Negras (Eaacone), Movimento dos Ameaçados por Barragens do Vale do Ribeira (Moab), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Instituto Socioambiental (ISA) e ambientalista.

Em 1980, como estratégia de fortalecimento da luta entre os movimentos sociais que abarcam a questão política e jurídica, as lideranças quilombolas da região do Vale do Ribeira vão compor o Movimento Negro de São Paulo, que fazia parte de um processo intenso de discussão, formação e politização das lideranças negras rurais e urbanas em busca de direitos sociais.

O Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra do Estado de São Paulo foi fundamental no processo de reconhecimento dos direitos das comunidades quilombolas, com a participação de seus membros e equipe de trabalho (ANDRADE, 1997)⁸

Em 1986, em Brasília, foi realizada a Convenção Nacional do Negro pela Constituinte, promovida por várias entidades negras de todo o país. Os participantes discutiram uma série de proposições, as quais foram inscritas e aprovadas nos artigos de nº 68, 215, 216 da Constituição Federal de 1988⁹, que asseguraram o reconhecimento público da pluralidade étnico-racial da sociedade brasileira.

Por outro lado, as comunidades quilombolas do Vale do Ribeira tinham necessidade de regularizar-se enquanto asso-

8 Cf. ANDRADE, 1997.

9 O direito à propriedade das terras de quilombos foi garantido pela Constituição Federal desde 1988, nos artigos de nº 68, 215 e 216. O Artigo 68 prevê que: "Aos Remanescentes das Comunidades dos Quilombos que estejam ocupando suas terras, é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os respectivos títulos". Garante também os direitos culturais, definindo como responsabilidade do Estado a proteção das "manifestações das culturas populares, indígenas e afrodescendentes". O artigo 215 afirma que "o Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional". O Artigo 216 estabelece: "Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências". (BRASIL, 1988).

ciação, para que a terra fosse registrada como bem comum dos moradores quilombolas, o que ocorreu em 1994. Estratégicamente, para fortalecimento político e social, a Eaacone e o Moab foram criadas e compostas pelos quilombolas na região do Vale do Ribeira¹⁰. A participação das lideranças e famílias quilombolas nos movimentos sociais e nas ações e articulações práticas e políticas contra a expropriação de suas terras é histórica e dialética – não há descanso, pois não faltam conflitos¹¹. O pensador Milton Santos apresenta o “território usado”, utilizado por uma população como “uma superposição do construído pelo homem sobre o natural”, e, como tal, é um campo de batalha, uma arena de luta entre interesses; mas, diz ele, também, é o locus de possibilidades de solidariedade (SANTOS, 2007, p. 96).

Nos confrontos do processo de desenraizamento da África e territorialidade das famílias quilombolas, o território ocupado configura-se como a base fundamental para a constituição e reconstituição das histórias do seu passado e de seus antepassados. Reconhecer o trabalho, os confrontos e resistências para permanência no território, a organização familiar, os modos de pensar, as críticas em relação ao sistema econômico, político e social no qual foram e continuam inseridos implica em não dissociar todo esse contexto histórico

10 As irmãs pastorinhas Maria Sueli Berlanga e Ângela Biagioni e lideranças quilombolas do Vale do Ribeira são membros e fundadores da Eaacone e do Moab. Cf. EAACONE, 2015.

11 Em 2016, com o afastamento da presidenta em exercício e eleita, democraticamente, e a tomada do governo pelo presidente interino, foi extinta a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), criada em 21 de março de 2003, pela pressão e reivindicação histórica do Movimento Negro Brasileiro, que tinha como proposta a implementação de políticas públicas nas áreas do trabalho, emprego e renda; cultura e comunicação; educação; saúde, terras de quilombos, mulheres negras, juventude, segurança e relações internacionais. As conquistas dos territórios quilombolas estão, ainda, ameaçadas pela possível aprovação da PEC nº 161/2007, que tem como proposta a mudança do artigo 68 da ADCT, que reconhece o direito à propriedade das terras dos indígenas e quilombolas. Essa proposta transfere do governo federal ao Congresso a regularização de terras quilombolas, indígenas e áreas de conservação ambiental.

dos conceitos de: colonização/escravização e descolonização eurocêntrica.

3. As trincheiras abertas pelos autores políticos e sociais: movimento negro e quilombola

Petrônio Domingues (2007), em seu artigo Movimento Negro, faz uma contextualização histórica da trajetória dos Movimentos Negros no Brasil, durante o período de 1889 a 2000. Propõe-se a discutir estratégias de lutas contra a marginalização social da população negra e formas de superação do racismo na sociedade brasileira. O movimento negro insere-se num conceito mais amplo de movimento social. Trata-se de um movimento político de mobilização racial no embate contra todas as formas de violência materializada e vivenciada pela população negra. Essa perspectiva busca “resolver nossos problemas na sociedade brasileira, os quais têm sua origem no racismo que nos discrimina socialmente no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural”.

Na década de 80 sob crescente pressão política, o Movimento Negro e o Movimento Quilombola (que surge como um ramo do primeiro) promoviam mobilização social das entidades e da população negra, conquistando avanços expressivos contra as desigualdades raciais no Brasil, evidenciados pelos diagnósticos das pesquisas e análises empíricas embasadas na denúncia do racismo no Brasil pelas organizações negras desde 1899.

Até a década de 1970, a historicidade dos povos africanos e seus descendentes na diáspora brasileira, além de escassa, aparecem com a imposição de categorias-pensamento ocidentais sobrepostas aos sistemas de pensamento tradicionais africanos. Estudos que negligenciaram a história e adotaram práticas discriminatórias na definição

desses povos, o que demonstra a ausência da “preocupação teórica devida, pois não os viam como parte da história oficial da nação pós-abolição da escravatura”, tornando-os “fadados a desaparecer física e culturalmente”. (FONSECA, 2008, p. 82).

Na década de 70, o Movimento Negro Contemporâneo, em uma nova configuração, inclui em sua pauta de reivindicações a formação de intelectuais/pesquisadores nos programas de pós-graduação com o objetivo de sistematizar os conhecimentos inscritos pela população negra brasileira e africana a partir da perspectiva histórica, rompendo com a visão eurocêntrica que negou os conhecimentos e cientificidade dos povos africanos. Essa demanda está inscrita em um dos objetivos do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (MEC, 2013, p. 19).

A partir de 1980, pesquisadores e intelectuais ativistas políticos dos movimentos negros, sistematicamente, passam a produzir conhecimentos acerca dos territórios de maioria negra; identidades e religiosidades; modos de vida específicos sobre a materialidade e imaterialidade; povos e territórios africanos; resistências negras; movimentos sociais negros e quilombolas contemporâneos; comunidades e povos tradicionais quilombolas.

As ações práticas e políticas reivindicatórias dos movimentos sociais a respeito das questões das desigualdades sociais e raciais no Brasil e da descolonização conceitual, sobre os povos africanos e seus descendentes na diáspora foram elaboradas teórica e conceitualmente por intelectuais e militantes que atuavam na academia e, ao mesmo tempo, dentro e junto com os movimentos sociais.

A formação de intelectuais negros sobre a temática da população negra na África e suas diásporas, timidamente,

vai se configurando enquanto realidade, a partir dos anos 2000 nos programas de pós-graduação no Brasil (GUIMARÃES, 2008, p. 15). Esses estudos, também, dialogam com a literatura que trata de teorias de intelectuais dos movimentos sociais, movimentos de libertação e descolonização eurocêntrica, possibilitando a ruptura do ciclo de reprodução que marca, cotidianamente, a população brasileira, por meio dos seus aspectos culturais, sociais, materiais e imateriais.

O projeto decolonial identifica e reconhece a dominação colonial nas margens das fronteiras externas dos países nas Américas, no sudeste da Ásia, no norte da África, e no interior dos limites imperialistas nos Estados Unidos, onde estão a população afroamericana e os chicanos; na Inglaterra, os paquistaneses e indianos; na França, os magrebinos, no Brasil, os indígenas e a população negra.

O eixo racial estabeleceu uma divisão de privilégios e oportunidades, mantendo as desigualdades raciais entre brancos e negros, brancos e indígenas. Intelectuais do feminismo negro norte-americano, também, ofereceram contribuições enquanto intervenção política acadêmica decolonial, assim como os inúmeros intelectuais negros e negras brasileiros/as¹², que “pensam a condição do negro na sociedade brasileira a partir da experiência da diferença colonial. A partir do lugar epistêmico de negro nessa sociedade” (GROSSFOGUEL, 2016, p. 20).

A proposta que apresento é a descolonização conceitual na formação da consciência social a partir da história, que também inclui os pensamentos e conhecimentos sobre as africanidades, na África e na sua diáspora nas Américas

12 As intelectuais que estão elaborando o feminismo negro norte-americano, apontado pelos autores na perspectiva decolonial são Patricia Hill Collins, Crenshaw, Kimberle (1989), Fregoso, Rosa Linda (2003) e, no Brasil, as intelectuais que têm contribuído na perspectiva decolonial são: Lélia Gonzáles, Beatriz do Nascimento, Sueli Carneiro, entre outros.

e que inclui o conhecimento das práticas políticas e sociais dos movimentos negros e quilombolas.

Leite (2003, p. 10) explica que existem duas maneiras de abordar as realidades africanas.

Uma delas, que pode ser chamada de periférica, vai de fora para dentro e chega ao que chamo de África-objeto, que não se explica adequadamente. A outra, que propõe uma visão interna, vai de dentro para fora dos fenômenos e revela a África-sujeito, a África da identidade profunda, originária, mal conhecida, portadora de propostas fundadas em valores absolutamente diferenciais (LEITE, 2003).

Ao me propor elaborar, teoricamente, a formação social da consciência por meio da socialização do conhecimento da práxis inscrita, especificamente, do movimento social quilombola, dialogo com intelectuais dos movimentos negros e quilombolas que se assumem enquanto sujeitos políticos, que não, apenas, produzem conhecimentos sobre as realidades raciais nas diferentes áreas de conhecimento, mas também, em um movimento mais amplo. Enquanto produzem conhecimento, eles também se inserem, politicamente, na luta antirracista e desafiam a universidade e os órgãos do Estado a implementarem políticas afirmativas, são, portanto, intelectuais engajados, (GOMES, 2010).

4. Avaliamos e vimos que Nossa Luta Continua - Considerações

A abordagem da temática quilombola é recente no cenário político e social brasileiro. Os quilombos e quilombolas e suas formas de existência só foram reconhecidos, a partir de 1988, o que só foi possível a partir do enfrentamento coletivo - local e nacional - das famílias e lideranças quilombolas que se organizaram, participando e compondo

os movimentos sociais enquanto propositores de reflexões críticas sobre a desconstrução do modo das relações sociais de base capitalista construídas, historicamente, para a manutenção da ordem pela alienação com vistas à emancipação humana e reconhecimento da humanidade de todos os povos.

Considera-se relevante para a descolonização do conhecimento acerca das relações étnicoraciais que se tenha ciência das ações práticas e políticas das frentes negras de resistência nacional e internacional antirracistas - propostas e vividas nesses movimentos. A descolonização dos conhecimentos é formulada, a partir das perspectivas, cosmovisões e experiências "de pensadores críticos do Sul Global, que pensam com e a partir dos corpos e lugares étnico-raciais/sexuais subalternizados" (GROSGUÉL, 2008).

Aqui, ainda, se entende a descolonização do conhecimento enquanto instrumento prático e teórico de oposição e intervenção diante da compreensão distorcida do sistema-mundo; europeu/euro-norte-americano; moderno/capitalista; colonial/patriarcal.

No âmbito da educação, para a discussão sobre a inserção da temática das relações étnicoraciais no ensino público e privado, após a promulgação da Constituição Federal de 1988, importantes documentos de instrumentação jurídica da política educacional foram colocados em pauta e aprovados pelo Congresso Nacional. Em 09 de janeiro de 2003, a Lei nº10.639/2003 teve como princípio regulamentar o artigo inscrito na Constituição Federal, art. 242: "O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferenças culturais e étnicas para a formação do povo brasileiro". A temática quilombola entra na pauta das políticas públicas, a partir de 2004. A lei e as Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Quilombola são recentes, sendo aprovadas em 2012.

Tais diretrizes e leis dizem respeito ao acesso da comunidade escolar à História da África e sua diáspora no Brasil; à cultura e conhecimentos que foram produzidos, milenarmente, e apropriados pela população brasileira; à história dos movimentos e frentes negras de resistência contra o sistema colonial/moderno - conjunto da produção humana que precisa fazer parte dos conteúdos sistematizados a serem apropriados para alunos e seus professores.

Esses estudos, também, dialogam com a literatura que trata de teorias de intelectuais dos movimentos sociais, movimentos de libertação e descolonização eurocêntrica, possibilitando a ruptura do ciclo de reprodução que marca, cotidianamente, a população brasileira, por meio dos seus aspectos culturais, sociais, materiais e imateriais.

Construir e socializar conhecimento sobre as questões que envolvem os africanos em sua diáspora africana - ao Brasil, sobretudo quanto ao processo civilizatório, a etnicidade, a historicidade e a participação -, diz respeito ao capital de conhecimentos e de cultura humana acumulado, ao longo de milênios, como parte integrante da história da humanidade.

Compreendo que não há práticas pedagógicas antirracistas sem a formação de uma consciência antirracista. A descolonização do conhecimento vinculada às práticas do trabalho pedagógico antirracista dar-se-á, a partir do conhecimento da história dos coletivos humanos em suas diferentes organizações sociais, linguísticas, culturais, econômicas etc. e o conhecimento da história integral que possibilita e/ou possibilitará proposições para a superação tanto do racismo oriundo da origem do capitalismo, que, com bases pseudocientíficas, coisificou os humanos habitantes do Continente africano, quanto do próprio modo de sociabilidade capitalista.

Referências

- AMÉRICO, Márcia C. *Ivaporunduva e Macuanda: estudo etnográfico sobre educação, trabalho e modos de sociabilidade*. 2015. Tese (doutorado em Educação), Universidade Metodista de Piracicaba, Unimep, Piracicaba, 2015. 323f.
- _____. *Quilombo Ivaporunduva: evolução histórica e organização social e territorial*, 2010. 196f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Metodista de Piracicaba, Unimep, Piracicaba, 2010.
- ANDRADE, Tania (Org.). *Quilombos em São Paulo: tradições, direitos e lutas*. São Paulo: Imesp, 1997.
- ANJOS, Rafael Sanzio Araújo (pesq.). *Quilombolas: tradições e cultura da resistência*. São Paulo: AORI Comunicação, 2006.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 05 out. 1988. Seção 1 – p. 1.
- CRENSHAW, Kimberle. *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black*, 1989.
- DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. *Tempo*, Niterói, v. 12, n. 23, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-77042007000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05 jul. 2012.
- DUTRA, Mara Vanessa Fonseca. *Direitos quilombolas: um estudo do impacto da cooperação ecumênica*. Rio de Janeiro: KONONIA Presença Ecumênica e Serviço, 2011. p. 20.

EAACONE. Equipe de Articulação e Assessoria às Comunidades Negras no Vale do Ribeira. *Quilombo de Aldeia – Município de Iguape/SP*. 14 set. 2015. Disponível em: <<http://www.eaacone.org/news/quilombo-de-aldeia-municipio-de-iguape-sp/>>. Acesso em: 14 mai. 2015.

FONSECA, Dagoberto José da. *História da África e Afro-Brasileira na sala de aula*. In: Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem para a educação étnico-racial na educação infantil, ensino fundamental e médio. São Paulo (SP): Secretaria Municipal de Educação. –São Paulo: SME/DOT, 2008. p. 26-83.

FREGOSO, Rosa Linda, Mexicana Encounters: The Making of Social Identities in the Borderlands. Berkeley: University of California Press, 2003.

GOMES, Nilma L. Intelectuais negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010, p. 496.

GONÇALVES, Ricardo Junior de Assis Fernandes; MENDONÇA, Marcelo Rezende. *O subsolo como território em disputa: as tramas nos garimpos diamantíferos em Coromandel/MG*. XIII Jornada do Trabalho. Anais. Presidente Prudente, 2012. Disponível em: <<http://www.proceedings.scielo.br/pdf/jtrab/n1/21.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

GROSFUGUEL, Ramón. *Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global*. Revista Crítica de Ciências Sociais, 80 | 2008, 115-147. Disponível em: <<https://rccs.revues.org/697>>. Acesso em: 27 jul. 2016.

LEITE, Fábio Rubens da Rocha. Prefácio. In HAMPÂTÈ BÃ, Amadou. Amkoullel, o menino fula. *São Paulo: Casa das Áfricas / Palas Athena*, 2003, p. 9-12.

O'DWYER, Eliane Cantarino. Quilombo e a prática social do antropólogo. In: O'DWYER (Org.). *Quilombos: identidade étnica e territorialidade*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002. 268 p. (Introdução. p. 13-42).

SANTOS, Milton. *O espaço do cidadão*. 7^a. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

Capítulo 03

EDUCAÇÃO E ESPIRITUALIDADE: um diálogo com a cosmovisão africana

Lílian Cavalcanti Fernandes Vieira¹³

Não se pode tocar o menor de seus elementos sem fazer vibrar o conjunto. Tudo está ligado a tudo solidária cada parte com o todo. Tudo contribui para formar uma unidade.
(RIBEIRO, 1996, p. 41)

1. O Cosmos na Visão dos Africanos as Espiritualidades e as Tradições

O século vinte não foi bom para o espírito do homem. Enfrentamos guerras horrendas, holocaustos, violências e a degradação ambiental. A vida humana parece ter perdido sua essência vital. Um existir mecânico e robotizado domina o homem nesse século e contribui para a perda da alma. Ouvimos, constantemente, o mantra de como a educação pode fazer com que uma nação se torne globalizada, desenvolvida e competitiva.

No entanto, o papel principal das escolas é o de produzir consumidores e produtores. Esquecemos que ser desenvolvido não significa, necessariamente, estar ligado a

13 Lílian Cavalcanti Fernandes Vieira é formada em Letras pela UFAM (Universidade Federal do Amazonas), especialista em Tradução: Teoria e Técnica também pela UFAM e mestre em Linguística Aplicada pela UECE (Universidade Estadual do Ceará). É professora da Casa de Cultura Britânica da UFC (Universidade Federal do Ceará) desde 1993. Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da UFC desde 2012, faz parte da linha de pesquisa Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola, sob a orientação do Professor Dr. Henrique Cunha Jr., e tem desenvolvido um interesse especial pelo estudo das literaturas pós-coloniais e a questão da identidade e cultura nas obras dos autores do pós-colonialismo. E-mail: lilianvieira@bol.com.br

uma concepção material, ao crescimento econômico e seus parâmetros quantitativos (JARES, 2007). Raramente ouvimos dizer que a educação poderia ajudar o desenvolvimento dos seres humanos e de seus espíritos. Raramente ouvimos dizer nas escolas que o amor é o alimento de que a nossa alma necessita. Sem a alma e sem o amor, o homem moderno perde a vitalidade e a energia. Afoga-se nos vícios, álcool, drogas, excesso de trabalho, consumismo desenfreado. O ritmo de vida é frenético e nunca estamos satisfeitos com o que possuímos, queremos sempre mais. Não há mais tempo e lugar para aproveitar os momentos simples e triviais de nossas vidas.

A alma humana precisa e anseia pelo amor. Semanticamente, o amor pode ter uma gama de significados contraditórios: por ele se luta, se perde, se mata, se ganha, se chora, se brinca, se vive... (CHALITA, 2003). Assim, a alma humana procura a união com outras, que pode ter a forma de amor romântico, amizade, amor incondicional ou amor divino.

O amor romântico em nossa cultura ocidental tem sido banalizado e é, muitas vezes, ridicularizado. Entretanto, o amor romântico pode nos ensinar muito, pois quando nos apaixonamos, enxergamos a natureza angelical do outro. Alguns afirmam que isso é bobagem, uma ilusão romântica, mas talvez vejamos a verdadeira natureza do ser amado, ou seja, sua divindade. Pelo amor, a alma alcança o eterno, o divino. Pela sabedoria e pela bondade do amor, começamos a ver a natureza divina não somente do ente que amamos, mas também de todos os outros que nos cercam. Por meio do amor é possível nos conectarmos com a essência da bondade e da decência nos outros.

Foi isso que Nelson Mandela quis mostrar durante os vinte e sete anos que passou na cadeia. Embora sofresse humilhações, torturas e preconceitos, ele pôde enxergar o bem e a bondade nos que eram seus algozes, pôde ver, também, que os homens não são maus por natureza. Leiamos as palavras de Mandela (1994):

Eu sempre soube que bem no fundo de cada coração humano, há piedade e generosidade. Ninguém nasce odiando outra pessoa por causa da cor de sua pele, sua origem ou sua religião. As pessoas aprendem a odiar, e se elas podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar, pois o amor se aproxima mais naturalmente do coração humano do que o seu oposto. Mesmo nos momentos mais difíceis na prisão, quando eu e meus companheiros fomos levados aos nossos limites, eu vi uma centelha de humanidade em um dos guardas, talvez só por um segundo, mas foi o suficiente para me dar forças para continuar lutando. A bondade do homem é uma chama que pode estar escondida, mas nunca extinta. (NELSON MANDELA, 1994 p. 542)¹⁴

No presente texto, pretendo analisar alguns temas abordados em nossos encontros pedagógicos, relacionando-os com a cosmovisão Africana. Acredito ser esta uma proposta instigante e motivadora, já que estamos acostumados a olhar e perceber a realidade sob o prisma da cultura europeia que sempre se colocou como referência para o mundo. Esse olhar que nos privou da capacidade de percepção da totalidade e da riqueza da diversidade, deixou-nos, sem dúvida, um grande legado de conhecimentos técnicos e instrumentais, fincados em princípios como a objetividade e a neutralidade, mas empobrecidos da sabedoria que brota do diálogo e da relação com o outro.

O objetivo desse texto, ao colocar em pauta a cosmovisão africana, é, então, evidenciar um pouco essas matrizes culturais, ampliando o nosso autoconhecimento. Ergue-se

14 I always knew that deep down in every human heart, there is mercy and generosity. No one is born hating another person because of the color of his skin, or his background, or his religion. People must learn to hate, and if they can learn to hate, they can be taught to love, for love comes more naturally to the human heart than its opposite. Even in the grimmest times in prison, when my comrades and I were pushed to our limits, I would see a glimmer of humanity in one of the guards, perhaps just for a second, but it was enough to reassure me and keep me going. Man's goodness is a flame that can be hidden but never extinguished. (Tradução minha)

no horizonte a possibilidade de beber na fonte do saber que nos constitui. Penso, ainda, ser este um diálogo plausível e profícuo, pois um dos grandes desafios da educação é justamente a coerência entre o discurso e a prática como exigência ética num contexto de consequências perversas e alienantes deixadas pelo neoliberalismo.

Para isso, como bem enfatiza Paulo Freire em seu livro "À Sombra Dessa Mangueira" (2001, p.73) é preciso humildade, tolerância e esperança: "humildade, tolerância e esperança são fundamentais".

Humildade para aceitar que existem outras verdades, tolerância para aceitar e crescer na diferença e esperança para não perdermos a capacidade de amar e recomeçar. Afinal, a esperança é a única coisa boa que restou aos humanos segundo o mito grego da caixa de Pandora. Fazendo um elo com o divino, a esperança é a possibilidade da superação das condições humanas a partir da evolução pessoal de cada indivíduo que sentisse a necessidade de construir um mundo melhor.

2. Racionalizando e dialogando sabedorias para emancipação

Na visão de muitos autores, foi com a modernidade que o homem passou a racionalizar, dividindo e fragmentando suas ideias. A modernidade pode ser caracterizada por dois fatores principais: a racionalização e a produção inaudita de saberes. Foi o movimento Iluminista, ao lutar contra todos os princípios da sociedade que pretendia ultrapassar, no caso a feudal, centrada em valores tais como a tradição e as explicações religiosas da realidade, que trouxe como princípio único a razão e a ciência, organizando tanto a vida pessoal como a coletiva.

Orientados pelas ideias do século das Luzes e pelo paradigma eurocêntrico, desconhecemos, negamos ou escondemos a sabedoria, a arte e a filosofia de outros povos, porque eles são considerados "menores", "periféricos", "outrizados" e não interessam para a manutenção do sistema vigente. Do mesmo modo, a universidade, enquanto espaço de produção e divulgação do conhecimento, nem sempre propicia condições para o diálogo com a realidade multifacetária do saber. Nem sempre os princípios da tolerância, da competência dialogal, do respeito às diferenças contribuem para erigir uma sociedade incluyente. Nesse sentido o não eu, o outro, é sempre uma ameaça e não é acolhido como força propulsora de uma sociedade emancipada.

Sabemos que o pensamento cartesiano influenciou, fortemente, toda a cultura ocidental. Embora muitos estudiosos já afirmem há algum tempo que devemos parar de pensar em ideias isoladas para pensar em um conceito de integração, uma "rede de tecidos"¹⁵, os binômios, as dualidades, as diferenças encontram-se arraigadas em nossas mentes e torna-se difícil, ainda hoje, nos separarmos delas. Sabemos, também, que o uso de códigos binários não contempla a pluralidade do ser humano e as sociedades existentes.

Talvez tenha chegado a hora de não mais aceitarmos esses paradigmas dualistas, pois a realidade pode ser muito mais sedutora, dinâmica e integrativa do que imaginaram esses racionalistas e empiristas em seu tempo. O "penso, logo existo" de Descartes soou como uma grande descoberta a seus contemporâneos e foi a certeza de saber ser possível observar e pensar por si próprios, usar sua atividade mental, racionalmente, sem pedir licença às autoridades da época. Norbert Elias afirma em seu texto que o dualismo cartesiano determinou por longo tempo as questões formu-

ladas pela epistemologia e foi, cada vez mais, regulando o padrão básico de autoconsciência na população, em geral, da maior parte das sociedades ocidentais. Portanto, podemos perguntar-nos: será que estamos condenados aos referenciais simbólicos da cultura ocidental, dessa fragmentação de nossas ideias e conhecimentos? Como podemos não ser, ou ser menos ocidentais habitando o ocidente do mundo? Se forem essas as nossas armas, se é esse o arsenal cultural que está à nossa disposição, como faremos para valorizar o espírito, a liberdade, o prazer e a ética?

No século XIX, Ralph Waldo Emerson já afirmava, no começo de seu primeiro livro *Nature*, que os homens haviam perdido sua relação original com o universo. Se isso era verdade no século XIX, fico imaginando o que ele diria hoje, no século XXI, com a mídia e as instituições determinando e regulando nossas vidas, com a industrialização e o consumismo destruindo, cada vez mais, o meio ambiente. Fica claro que quando perdemos o contato com a natureza, perdemos também a nossa alma. Assim diz Emerson¹⁶:

Nós vivemos em fragmentação, em divisão, em partes, em partículas. Entretanto, dentro do homem, está a alma de tudo; o silêncio sábio; a beleza universal, com a qual cada parte e cada partícula estão igualmente relacionadas, o ÚNICO eterno. E esse poder profundo no qual nós existimos e cuja beatitude é acessível a todos nós, não é somente auto-suficiente e perfeito em todos os aspectos, mas o ato de ver e o objeto visto, o espectador e o espetáculo, o sujeito e o objeto, são um só. Nós vemos o mundo peça por peça, como o sol, a lua, o animal, a árvore;

16 We live in succession, in division, in parts, in particles. Meantime within man is the soul of the whole; the wise silence; the universal beauty, to which every part and particle is equally related, the eternal ONE. And this deep power in which we exist and whose beatitude is all accessible to us, is not only self-sufficing and perfect in every hour, but the act of seeing and the thing seen, the seer and the spectacle, the subject and the object, are one. We see the world piece by piece, as the sun, the moon, the animal, the tree; but the whole, of which these are shining parts, is the soul. (Tradução minha)

mas o todo, do qual essas coisas são partes brilhantes, é a alma. (Emerson, *The Over-Soul*, 1841)

Para muitos educadores holísticos, o fracasso do conhecimento moderno é o fracasso do nosso próprio conhecimento, ou seja, permanecemos dentro de um mundo sem alma, vazio e sem sentido que só nos leva à exploração, ao progresso econômico e tecnológico, bem como ao sucesso pessoal (YUS, 2002).

Há muito tempo, o sistema educacional tem enfatizado a razão, o pensamento lógico e analítico, produzindo milhões de pessoas mecanizadas, com ideias engessadas, sem desenvolver suas habilidades artísticas, expressivas e criativas. Pior ainda, ignorou o mundo dos sentimentos, até que, recentemente, foi reconhecida a importância das emoções, consideradas ainda mais determinantes do que a dimensão racional para o êxito social e o equilíbrio pessoal.

Matos (2006), afirma que como espectadores, parecemos ficar passivos, conformados diante da violência que assola nossa sociedade. Vemos a banalização da vida e do respeito se esvaírem na mídia. As notícias de agressividade, assassinatos, abusos sexuais impulsionam as vendas de jornais e somos tragados pelas manchetes, mas parece que, emocionalmente, ficamos mais frios e impassíveis diante desses fatos.

Do mesmo modo, percebemos que as religiões, também, não dão conta de atender a todas essas críticas, especialmente, àquelas feitas em relação à razão. Como bem questiona Incontri (2006) "como conciliar um Deus justo com a condenação eterna?". Perplexos ficamos, porque não compreendemos e não temos como responder às questões sobre as diferenças entre os seres humanos. Por que uns com tanto e outros com tão pouco? Não só em termos de sofrimentos e oportunidades, mas também, de temperamento, inteligência, sentimentos etc. Um Deus justo não

poderia criar uns bons, perfeitos candidatos ao “paraíso”, e outros ruins, perfeitos para o “inferno”. Como resolver, ainda, a questão da perfectibilidade do homem? Como acreditar numa alma divina e imortal, preexistente antes mesmo do nosso nascimento? Por que nos aterrorizamos tanto com a ideia da “indesejada das gentes”¹⁷? Como aceitar a perda de entes queridos que aprendemos a amar?

Como afirma Luz (2003, p. 142, 143), o temor da morte, de acordo com a elaboração existencial burguesa, baseia-se apenas no ter. Como na letra da música “Paralelas” do cantor e compositor Belchior: “E no escritório em que eu trabalho e fico rico, quanto mais eu multiplico diminui o meu amor”. A morte separa o ter do ser, o que é inaceitável para uma sociedade cuja motivação básica é a acumulação de riqueza. Foi isso que o capitalismo dominante deixou para o homem ocidental: o ser estava submetido ao ter. O que resta para o homem ocidental então, após a morte, é apenas o vazio de uma existência material capaz apenas, de produzir a angústia de querer possuir sempre mais e mais. Vejamos as palavras de Rodrigues (1983, p. 75), citada por Luz, em Agadá (2003, p. 142):

Ao contrário das sociedades em que a riqueza se caracteriza pelo “enriquecimento progressivo da personalidade”, em que o indivíduo é promovido, no correr de sua existência, do estado de recém-nascido ao de criança, do de criança ao de adolescente, ao de adulto, ao de ancião, ao de ancestral, enfim, para o burguês, a vida é acumulação de dinheiro, o equivalente geral de valores.

A razão emancipadora encontra, então, um novo modo de pensar, um novo paradigma: o paradigma do espí-

17 Expressão usada em pôr Manuel Bandeira no poema Consoada para se referir à morte. “Quando a indesejada das gentes chegar (Não sei se dura ou caroável), Talvez eu tenha medo. Talvez sorria, ou diga: – Alô, iniludível! O meu dia foi bom, pode a noite descer. (A noite com os seus sortilégios). Encontrará lavrado o campo, a casa limpa, A mesa posta, com cada coisa em seu lugar. ”

rito. Em vez de alijar a espiritualidade, temos que ter consciência dela em nossas vidas e torná-la visível, fazê-la florescer. Temos a convicção de que novos postulados vinham surgindo e que iriam conciliar a fé com razão, com o bom senso. Assim, esse novo paradigma vem sendo construído desde Sócrates e se sustenta na alma humana transcendental, imortal, liberta do corpo físico. Havia nas palavras de Sócrates a consciência de que nossa condição é provisória, passageira.

Já no "Fédon", um dos mais importantes diálogos de Platão, quando Sócrates está na prisão à espera de seu julgamento e posterior condenação, ele diz que o filósofo espera e anseia pela morte com alegria, pois sabe que esse é o momento em que a alma se separa do corpo e vai ao encontro ao mundo realmente puro, em contato com as ideias e com o verdadeiro conhecimento, ou seja, a sua verdadeira essência. No texto, a conversa entre o sábio e seus seguidores gira sobre o tema da imortalidade da alma, evidenciada pela libertação desta do cárcere corpóreo. Além disso, aparecem ideias sobre o mundo dos sentidos e o mundo ideal, a teoria das reminiscências, a teoria dos contrários e com a dialética de Sócrates, a conversa termina com o ato da morte do filósofo. Leiamos alguns trechos retirados do Fédon:

Que grande e bela esperança Sócrates, nasceria da verdade do teu discurso! Isso, todavia, requer sem dúvida uma justificação, a qual provavelmente não há de ser coisa fácil, para fazer crer que depois da morte do homem a alma subsiste com uma atividade real e com capacidade de pensar. (p. 78)

Sem dúvida não poderia haver novo nascimento para as almas que já não tivessem existência, e para provar esta existência bastaria tornar manifesto que os vivos não nascem senão dos mortos. (p. 79)

O reviver, o fato de que os vivos provém dos mortos, de que as almas dos mortos têm existência... (p. 82)

A alma incessantemente renova o seu vestuário perecível. (p. 99) .

Segundo Braga de Olinda (2006, p. 13), se refletirmos um pouco, sobre a trajetória das ideias pedagógicas, podemos encontrar, em seu curso, muitos estudiosos de várias épocas que contribuíram para que se pensasse em uma educação do homem integral. Uma pedagogia espiritualista, assentada em sólidos valores morais, com vistas à liberdade de pensamento e de escolha. Além de Sócrates e Platão, encontramos vários outros pensadores que lançaram um novo olhar, e visaram a uma educação que englobasse as faculdades morais, físicas e intelectuais como Santo Agostinho, Montaigne, Rousseau, Espinosa, e até mesmo Descartes que, em relato feito por seu biógrafo Sacy, admite ter tido visões em sonhos, com o Espírito da Verdade, cuja participação humana era nula.

Nesse sentido, observamos que o paradigma do espírito vem sendo construído por muitos filósofos que vão de Sócrates a Pestalozzi. Os avanços, as contribuições e as ideias foram muitos, mas estavam, ainda, enraizadas e imbuídas do domínio da razão em sua grande maioria. No entanto, na metade do século XIX, um discípulo de Pestalozzi, chamado Hippolyte Leon Denizard Rivail adota o pseudônimo de Allan Kardec e revoluciona as concepções e convicções da época. Professor de química, física e matemática, autor de várias obras didáticas, o colaborador de Pestalozzi, baseado no tripé ciência, filosofia e religião, cria o novo código doutrinário, quebra os paradigmas vigentes da razão e define a doutrina Espírita como "a ciência que estuda a origem, a natureza e o destino do espírito e suas relações com o mundo corpóreo." (KARDEC 1º livro em 1857)

Não se tratava de alguma nova religião nascida da cabeça de alguém, mas de conhecimentos que foram trazidos por espíritos evoluídos por meio da mediunidade e codificados, isto é, sistematizados, por Kardec. Esses conhecimentos nos dão um novo alento. É a grande e bela esperança de que nos fala Sócrates no "Fédon". Renovam mentalidades e proporcionam um infinito bem-estar, já que nos orientam para a justiça e bondade de Deus, mostrando os perfeitos mecanismos que regem o universo, a vida e a evolução de todos os seres humanos em busca da perfectibilidade. Desse modo, o paradigma do espírito se consolida com a revolução promovida pelo espiritismo (INCONTRI, 2006).

No início, e é fácil de imaginar por que, a teoria espírita de Kardec sofreu muitas rejeições. Eram ideias novas que vinham desestruturar os antigos paradigmas enraizados, fortemente, na soberania da razão. Muitos outros como Galileu e Copérnico, também, sofreram graníticas rejeições na caminhada da ciência. Por se apresentar com um caráter tríplice de ciência, filosofia e religião, o paradigma espírita aparece como uma superação das fragmentações existentes entre religião e espiritualidade.

As obras de Kardec trouxeram novos conhecimentos e esclarecimentos sobre a vida e a evolução, numa visão mais abrangente que se casa com tudo o que experienciamos em nosso cotidiano, nos dando paz, serenidade e consolo. Como dizia Kardec (2005), cada um de nós é responsável por construir o seu próprio caminho, somos os únicos capazes de escrever nossa própria história "nascer, viver, morrer, tornar a nascer e progredir sempre, tal é a lei". O que fazemos é semente que plantamos e teremos que colher seus frutos, sem sombra de dúvida. A necessidade de aperfeiçoamento moral expressa-se em nossos atos e é uma das premissas do espiritismo, baseando-se nos ensinamen-

tos de Jesus “sede perfeitos, como perfeito é o vosso Pai celestial” (Mateus, 16:27/ Pedro 1:17).

Somente pela lei da evolução, poderemos chegar à perfectibilidade. A reencarnação, premissa básica do pensamento espírita, dá-nos a possibilidade de retirar de nossas almas as arestas de nossas imperfeições e não deve ser compreendida como um castigo de Deus, mas como um recurso necessário à nossa progressão. Assim, nosso caminho é um eterno ir e vir, incessante como o movimento das ondas do mar, um eterno refazer, lembrar e esquecer, chegar e partir. Essa é a vida, um aprendizado para a liberdade, segundo as leis que regem o estágio evolutivo de cada mundo (Linhares, 2010, p. 8).

Na tentativa de estabelecer um diálogo entre a Perspectiva Eco-Relacional - PER, a espiritualidade, a cultura de paz e a cosmovisão africana, pensei, a princípio, que minha intenção estivesse fadada ao fracasso por causa da mistura inusitada dos temas. No entanto, depois da leitura dos textos que falam, exaustivamente, de uma educação holística como uma atitude para se colocar diante da realidade, podendo ocorrer em qualquer lugar, fora dos espaços e padrões convencionais, tive a certeza de que esse diálogo era possível e desejável.

Em Leonardo Boff (2006, p. 40) encontrei as palavras mais que perfeitas para continuar com a elaboração de minhas ideias. Também é fácil entender, a partir da leitura de seus livros, porque ele foi perseguido e silenciado dentro da Igreja Católica, deixando de exercer a função de padre: “Jesus pregou o Reino e em seu lugar veio a Igreja”, suas reflexões atingiam, em cheio, os alicerces da fé católica. Leiamos seu texto:

Seria também interessantíssimo identificar a experiência espiritual que atua por trás das religiões afro-brasileiras, com a participação de milhões e milhões de pessoas de nosso país. É uma experi-

ência profundamente ecológica, ao redor da realidade do axé, que corresponde mais ou menos ao que é o Shi para os orientais ou o Espírito Santo para a tradição judaico-cristã: uma energia cósmica que penetra todo o universo e impregna toda a realidade, concentrando-se no ser humano, (...) fazendo com que toda realidade seja irradiante e viva. O exu não é o demônio que devemos expulsar, mas o portador por excelência do axé, da energia universal. O axé atua dentro de nós, como força de irradiação, como abertura para captar mais energias e colocá-las a serviço dos demais. Seria desejável, logo, percorrer esse caminho, para fazer justiça a milhões de negros e professores das religiões afro. (...). Os caminhos do Oriente e do Ocidente não são antagônicos, mas complementares. (...). Pouco importa o nome com o qual chamamos esse centro. Mas ele corresponde àquilo que significa Deus, Tao, Olorum. (...). É o mistério vivo e interior de nossa vida e do universo. (BOFF, 2006, p. 40) .

Nesse sentido, observei que meu projeto de tese relacionado com a questão da identidade e cultura de matrizes africanas, tinha muito em comum com essa perspectiva de dar novos significados para o mundo, principalmente, os significados que se relacionam com uma prática social e educacional emancipadoras.

3. Cosmovisão africana – explicando e exemplificando

Assim, é possível aproximar a Perspectiva Eco-Relacional - PER, a espiritualidade e a cultura de paz com a cosmovisão africana que fala de um mundo no qual tudo está em tudo, à vida social sã é impossível sem uma natureza salutar. Diferentemente do pensamento ocidental cartesiano, na cosmovisão africana não há a separação binária homem-natureza, corpo-alma, sagrado-profano, bem-mal, certo-errado, céu-inferno, melhor-pior etc.

O pensamento sincrônico dos africanos constrói o mundo como uma teia de aranha, a metáfora, também aparece na PER, onde eventos subjetivos e objetivos estão interligados. Há, na cosmovisão africana, um holismo filosófico cujo ponto chave é entender que nós, seres humanos, somos animais culturais, somos determinados por nossa cultura, mas devemos saber que a cultura é sempre passível de ressignificações e reinterpretações que se dão nas relações sociais humanas e não humanas.

Portanto, a cosmovisão é um construto que reúne espiritualidade, natureza e humanidade. A partir dessas ideias, podemos identificar os três princípios que assentam a cosmovisão africana: integração, diversidade e ancestralidade. Eles só existem em comunhão, sem isolamento ou exclusão. Tudo é classificado por categoria ou função, interligando-se como um todo através do princípio da inclusão.

Os três princípios estão centrados no homem, em seu bem-estar, sua segurança e proteção. O universo é concebido como um todo integrado e diversificado onde o diferente é contemplado e desejado, e não apenas aceito. A dignidade humana é, altamente, privilegiada e o homem tem um lugar especial no universo. O mundo é fonte eminente de vida e cabe ao homem reforçar essa fonte gerando mais vida. As culturas de "arkhé" são extremamente ecológicas, pois permitem a confraternização do ser humano com o meio ambiente (PETIT, 1998). É o corpo integrado à natureza, indissociável de sua dimensão ecológica. A diversidade possibilita as trocas e as relações de alteridade e respeito pelo outro.

A tradição africana estabelece sua própria lógica no princípio da ancestralidade. Nesse sentido, o que importa é a história de um povo, aquilo que foi construído ao longo do tempo e não a afirmação egoísta do eu. O eu não é nada sem a sua tradição porque está vinculado ao seu passado, à memória daqueles que vieram antes e regulam a vida

de seus descendentes, distribuindo sua força e harmonia. Portanto, podemos dizer que o conceito de ancestralidade está, diretamente, ligado ao conceito de identidade, um não existe sem o outro.

Para os africanos, a relação com o passado tem sua razão de ser porque possibilita a ligação com os ancestrais cuja preservação da memória mantém o dinamismo de suas culturas. No entanto, os ancestrais pertencem ao tempo passado e os atores do tempo atual são seus descendentes que devem respeitá-los e cultuá-los para abrir caminhos para os novos tempos. Leiamos as palavras de Reginaldo Prandi (2001, p. 52-53) sobre o tempo na concepção africana:

A essa concepção africana de tempo estão intimamente associadas às ideias de aprendizado, saber, competência e hierarquia. Para os africanos tradicionais, o conhecimento humano é entendido, sobretudo, como resultado do transcorrer inexorável da vida, do fruir do tempo, do construir da biografia. Sabe-se mais porque se é velho, porque se viveu o tempo necessário da aprendizagem. A aprendizagem não é uma esfera isolada da vida, como a nossa escola ocidental, mas um processo que se realiza a partir de dentro, participativamente. Aprende-se à medida que se faz, que se vive. Com o passar do tempo, os mais velhos vão acumulando um conhecimento a que o jovem só terá acesso quando tiver passado pelas mesmas experiências. Mesmo quando se trata de conhecimento especializado, o aprendizado é por imitação e repetição. As diferentes confrarias profissionais, especialmente as de caráter mágico e religioso, dividem as responsabilidades de acordo com a senioridade de seus membros e estabelecem ritos de passagem que marcam a superação de uma etapa de aprendizado para ingresso em outra, que, certamente, implica o acesso a novos conhecimentos, segredos ou mistérios da confraria.

A veneração ancestral é encontrada em cada comunidade tradicional africana. O culto pertence à maioria dos povos e há muitos elementos compartilhados por muitas sociedades étnicas. Compreendido como o poder sagrado (força vital), entendido com um elemento central, uma das motivações básicas do culto ancestral é a fecundidade e a procriação. Em algumas comunidades, uma pessoa sem prole não pode transformar-se em um antepassado.

Há mesmo os casos onde se acredita que nomear um descendente pelo nome de seu antepassado faz com que o ancestral continue a viver em seu descendente e não seja esquecido. Dessa maneira, seus descendentes se comunicarão regularmente com ele oferecendo rituais. Por isso, o africano costuma ter muitos filhos que o recordarão e se comunicarão ritualmente com ele. Um antepassado, por sua vez, traz grandes benefícios para seus parentes vivos tais como: a saúde, a vida longa, sorte, prosperidade e bons filhos.

Graças à sua proximidade com o Criador, os ancestrais são considerados como mediadores entre o Ser Supremo e os seus descendentes na terra. Somente aqueles que tiveram uma conduta moral boa, de acordo com os padrões africanos, é que podem alcançar o *status* de ancestral, pois ele deve ser o exemplo de comportamento para a comunidade e uma fonte de estabilidade e tradição tribal. O culto à ancestralidade existe como parte de um sistema religioso abrangente. Ele é limitado ao grupo étnico e não há necessidade de se fazer proselitismo. Muitos estudiosos afirmam que o culto é, fundamentalmente, antropocêntrico. É centrado no ser humano, e visa ao bem-estar humano não somente neste mundo, mas também no mundo após a morte.

Podemos dizer, então, que a ancestralidade tem lugar central nas culturas africanas, sendo a esfera de onde vem toda a orientação para a vida, a garantia do bem-estar, da harmonia e da saúde.

A condição do ser humano é viver em comunidade e estar integrado nela, participando das crenças e dos diferentes tipos de rituais. Isso, também, foi tirado pelo europeu, pois com a chegada do cristianismo, a religião ancestral é ameaçada, perde sua força e os princípios da vida em comunidade se desintegram. A nova crença que se impunha condenava todas as práticas religiosas da cultura africana que, para os missionários eram consideradas demoníacas. Depois de "catequizados" pelos missionários, os membros da tribo passavam a achar que suas crenças eram malignas e erradas, demonstrando o poder do colonizador sobre os nativos.

Nesse sentido, os rituais e os cultos ancestrais são perdidos ou enfraquecidos pela ideologia eurocêntrica, mostrando a submissão e a transformação dos povos africanos cujas normas sociais eram baseadas nas normas religiosas. Sodré (2000, p. 150) afirma que o racismo está, intrinsecamente, ligado ao caráter cristão e imperial do Ocidente e por isso os grandes nomes do pensamento ocidental são racistas. Diz, ainda, que "a equação racismo = colonialismo é perfeita".

Apesar do que foi dito até aqui, seria um erro supor ou afirmar que todos esses estudiosos ocidentais iluministas, embora evitados de eurocentrismo, em nada teriam contribuído para o estudo e o entendimento das realidades históricas não europeias. Foram eles os precursores do estudo da história de outros povos e civilizações e, também, da própria história como disciplina. Entretanto, um ponto que não se pode negar é o fato de que eles se consideraram universalistas quando, na verdade, eles eram provincialistas e não soube dar lugar à alteridade, ao respeito ou, pelo menos, compaixão pelo Outro.

Também, não estou fazendo apologias ao afrocentrismo romantizando a ideia de uma África pacífica, sem problemas ou conflitos. Apenas não considero que seja cer-

to relegar os africanos, ou qualquer outro povo ou cultura para a margem do pensamento e do conhecimento da humanidade. O afrocentrismo não defende que o mundo seja interpretado sob uma única perspectiva cultural, como foi o caso do eurocentrismo, mas, que seja reconhecida a existência de uma cultura e a sua avaliação em termos de pensamento e conhecimento por meio de sua própria perspectiva. Nesse caso, e mais concretamente, é que a cultura africana seja analisada enquanto sujeito e não por meio de modelos culturais que, por vezes, não só não a entendem como a desprezam e desvalorizam. Nas palavras do professor Molefi Kete Asante¹⁸ podemos confirmar o que foi dito:

O afrocentrismo procura descobrir o papel da África em toda situação. Quem somos nós? O que nós fizemos? Por onde viajamos? Qual o nosso papel na geometria? Como nós funcionamos enquanto pessoas em diferentes contextos contemporâneos? Mas o afrocentrismo não aponta as particularidades da África como universais. Essa é a diferença essencial entre o afrocentrismo e o eurocentrismo que avançou nos EUA e outros lugares apontando as experiências europeias como universais e verdadeiras. Essa imposição é etnocêntrica e frequentemente racista. O afrocentrismo quer mostrar que é possível existir uma pluralidade de culturas sem hierarquias, mas para isso, é preciso que haja respeito pelo outro. (ASANTE, M. K. "Race in Antiquity: Truly Out of Africa")

O livro de Martin Bernal (1987) "Black Athena"¹⁹, ainda sem tradução no Brasil, discute as origens das raízes afro-asiáticas da civilização grega. Bernal rejeita a teo-

18 Estudioso americano, professor do Departamento de Estudos Afro-Americanos da Universidade de Temple (Filadélfia) onde fundou o programa de pós-graduação nessa mesma área. É conhecido por seus livros (65 ao todo) sobre afrocentrismo, comunicação internacional, intercultural e transracional.

19 Martin Bernal é um estudioso inglês de história política chinesa moderna que afirma que a civilização clássica grega, na realidade, se originou de culturas afro-asiáticas e semíticas, e não apenas da Europa, como tradicionalmente é colocado pelos historiadores. (Wikipedia, the free encyclopedia)

ria de que a civilização grega foi fundada pelos arianos da Europa central. Com um título muito provocativo, o autor apresenta a tese da origem afro-asiática da cultura grega em contraposição à outra comumente aceita da origem indo-europeia. Ele argumenta que a teoria da origem indo-europeia é o resultado de uma visão eurocêntrica e racista num momento em que a Europa impunha o domínio sobre a maior parte do mundo, ignorando, escondendo ou transformando o reconhecimento que, até então, havia sobre a herança afro-asiática na cultura grega. A obra é composta de três volumes e levantou uma grande polêmica acadêmica com a aparição de vários livros refutando a tese do autor.

Para Fanon (1979), em seu livro "Os Condenados da Terra", a multiculturalidade deverá romper com o estatuto colonial, instituído no contexto do escravismo, pois, sem essa quebra de paradigma não há uma educação diferente. Nesse sentido, o autor lembra que a escola não poderá partir das relações, dominador/ dominado, para iniciar e conduzir as abordagens sobre o negro.

É necessário lembrar-se do que fomos antes de colonizados, pois é essa lacuna, ainda, presente na educação, nos educadores e em sua práxis, que coopera para que não seja possível romper a relação existente com o estatuto colonial. Ainda hoje, o continente africano é apenas visto como um espaço de grandes guerras entre as tribos, onde nunca se abordam as riquezas e a unidade cultural que existiam em alguns impérios, ou reinos, ou sociedades, e os saques que eram feitos pelos europeus.

A história foi reduzida a estereótipos, e pela visão dos dominadores brancos que "venceram a guerra". Para todos, entretanto, o eurocentrismo deve ser entendido como uma forma de dominação objetiva dos povos europeus ocidentais no mundo. Conforme Samir Amin (1994)²⁰ o eu-

20 AMIN, Samir "Eurocentrismo: crítica de uma ideologia" Lisboa: Dinossauro (1994)

rocentrismo é a crença generalizada de que o modelo de desenvolvimento europeu-ocidental seja uma fatalidade (desejável) para todas as sociedades e nações.

De acordo com essas ideias, o espírito dos povos africanos elaborou uma consistente leitura da realidade, palmando seu universo simbólico, gerador do sentido do mundo e da humanidade. Ressalvadas as peculiaridades, regionais e étnicas, percebe-se que a cosmovisão africana apresenta um núcleo comum que perpassa a maioria dos povos da Mãe-África.

A sabedoria africana desembarcou no Brasil, durante a invasão náutica do capitalismo europeu. Internalizada pelas multidões sequestradas, a cosmovisão africana foi disseminada por todo o território brasileiro, indo muito além da casa grande e da senzala, dos canaviais e das estruturas da língua que hoje falamos. Os africanos, na diáspora, africanizaram o Atlântico, de norte a sul, na musicalidade, na alimentação, nas técnicas de trabalho, no esporte, na significação do mundo, dentre outros.

4. Pensares Conclusivos: as continuidades na tradição

No Brasil, com o escravismo criminoso, os negros encontraram seu espaço de pertencimento e inserção dentro dos terreiros do candomblé, sendo do século XIX as primeiras referências a eles. O terreiro foi para esses negros o lugar perfeito para a reconstituição e reelaboração da cosmovisão africana no âmbito cultural-religioso. Por meio da religião, os negros construíram sua liberdade de expressão, adaptando-se às novas exigências impostas pelo cativo.

Assim, o candomblé torna-se uma forma cultural e identitária recriada no contexto nacional dos afro-brasileiros. Embora perseguidos pela polícia, os terreiros foram polos importantes de organização das sociedades negras e,

a partir dos meados do século XX, começaram a ser aceitos como espaços legítimos de exercício de religiosidades afro-brasileiras. As religiões foram, portanto, a principal maneira de lidar com as adversidades da vida cotidiana na construção de comunidades negras na sociedade brasileira escravista.

Quando refletimos sobre os três princípios básicos da cosmovisão africana, vemos que os três, em conjunto, refletem a face de Deus. Um Deus que une o mundo pela integração, que permite a expressão da alteridade pela diversidade e que reproduz a tradição pela ancestralidade (OLIVEIRA, 2003). É por meio deles que vem toda a orientação para a vida, a garantia do bem-estar, da harmonia e da saúde.

No Brasil, as culturas africanas foram transformadas, ritos e crenças de alguns povos se misturaram com os de outros, e com os dos portugueses, mas, nesse processo, muitas características originais foram preservadas.

Hoje, as culturas e as religiões afro-brasileiras são, cada vez mais, consideradas tão válidas quanto outra qualquer. Apesar de ainda haver muitos preconceitos dirigidos contra os negros, em geral, fica mais fácil entender que as diferenças entre santos milagrosos e ancestrais que interferem na vida dos vivos são mínimas e dependem, apenas, de um olhar mais tolerante que nos permita aceitar a diversidade e valorizar a esperança e a fé imanente em todos os homens.

Referências

BOFF, Leonardo. *Espiritualidade: um caminho de transformação*. Rio de Janeiro, Sextante, 2006.

- BRAGA DE OLINDA, Ercília Maria. *Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola. Os pensamentos pedagógicos de Montaigne e Rousseau: fontes para uma pedagogia espiritualista*. Fortaleza CE, Edições UFC, 2006.
- CHALITA, Gabriel. *Pedagogia do Amor: a contribuição das histórias universais para a formação de valores das novas gerações*. São Paulo, Editora Gente, 2003.
- FRANTZ, Fanon. *Os Condenados da Terra*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979.
- FREIRE, Paulo. *À sombra dessa mangueira*. São Paulo, Olho d'Água, 2001.
- FIGUEIREDO, João Batista Albuquerque. *A educação ambiental dialógica e educação intercultural na formação de educadores: a perspectiva eco-relacional*. UFC, 2008.
- JARES, Xesús R. *Educar para a paz em tempos difíceis*. São Paulo, Palas Atenas 2007.
- INCONTRI, Dora. *A educação segundo o Espiritismo*. Bragança Paulista, SP; Editora Comenius, 2006.
- KARDEC, Alan. *O Livro dos Espíritos*. São Paulo, IDE, 156ª edição, 2005.
- LINHARES, Ângela Maria Bessa. *Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola. Para uma nova concepção de sujeito nas práticas educativas: situando elementos do paradigma do espírito*. Fortaleza CE, Edições UFC, 2006.
- LUZ, Marco Aurélio. *Agadá*. Salvador, Bahia. EDUFBA, 2003
- MATOS, Kelma Socorro Lopes. *Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola. Vivência de Paz: o reiki na esco-*

la parque 210/211 Norte-Brasília. Fortaleza CE, Edições UFC, 2006.

OLIVEIRA, Eduardo David de. *A Cosmovisão Africana*. Fortaleza CE, LCR, 2003. PETIT, Sandra Haydée. Arkhé: corpo, simbologia e ancestralidade como canais de ensinamento na educação. *Afro-Brasileiros e Educação*, UFC, 1998.

PRANDI, Reginaldo. *O candomblé e o tempo: concepções de tempo, saber e autoridade da África para as religiões afro-brasileiras*. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol. 16, no. 47. Outubro, 2001.

RIBEIRO, Ronilda Yakemi. *Alma Africana no Brasil: os Iorubás*. São Paulo, Oduduwa, 1996.

TAVARES, Clotilde Santa Cruz. *Iniciação á visão holística*. Rio de Janeiro, Record, 1994.

YUS, Rafael. *Educação integral: uma educação holística para o século XXI*. São Paulo, Artmed Editora, 2002.

Capítulo 04

ONDE MORA A ESPERANÇA? UM ESTUDO DAS CULTURAS JUVENIS NO JANGURUSSU, A PARTIR DAS MENINAS DE DEUS

Cícera de Andrade Pontes²¹

1. Pensares Iniciais - sobre culturas juvenis de meninas negras em território urbano

Desenvolvemos uma pesquisa de mestrado entre 2011 e 2013²² que visava analisar as culturas juvenis do bairro Jangurussu, município de Fortaleza, a partir das experiências desenvolvidas por três grupos juvenis, dentre os quais as “Meninas de Deus”.

Interessou-nos investigar os canais de expressão das jovens em face de uma realidade de violência, exclusão social e preconceito de gênero. Utilizamos a etnografia primando pela observação participante, entrevistas semiestruturadas e uso do diário de campo. Para fins de investigação, analisamos a narrativa de sete participantes.

O bairro do Jangurussu pertence, geograficamente, à Secretaria Regional VI de Fortaleza, e é uma das áreas de menor Índice de Desenvolvimento Humano - IDH da cidade. Por quase duas décadas possuiu um aterro sanitário que abrigou mais de 300 pessoas que disputavam com os urubus os restos de consumo da sociedade. Somente no ano

21 Doutoranda e mestre em educação brasileira-UFC

22 Onde mora a esperança? Um Estudo das Culturas Juvenis no Jangurussu: as meninas do rap e os meninos e Meninas de Deus. Dissertação de Mestrado em Educação.UFC.Fortaleza. 2013.

de 1998, o aterro teve suas atividades encerradas. (SILVA e SILVA, 2007). Caminhamos pelas suas ruas até chegarmos ao conjunto Santa Filomena, buscando compreender a cultura juvenil, a partir da experiência das Meninas de Deus.

A ideia de adentrar no universo de mulheres que jogavam futebol causou-nos forte empatia, como se pudéssemos antever novas possibilidades de ruptura com os chamados "papéis de gênero". Rupturas essas já vislumbradas por Rolnik (1996, p. 2): "São movimentos de forças/fluxos desenhando certas composições e desfazendo outras; aglutinações de novas composições produzindo diferenças, origem de pequenos abalos sísmicos nas figuras vigentes; acumulações progressivas de diferenças/abalos provocando terremotos".

É nessa dinâmica desestabilizadora dos chamados "papéis de gênero", que é tecido o nosso encontro com as "Meninas de Deus". De início o grupo era um só, composto de meninos e meninas, mas aos poucos ora a escola, ora os afazeres domésticos impediram as jovens de chegar antes das 17h para os treinos.

1.1. As Meninas de Deus: papéis de gênero

Intuí estar diante de algo potente e inovador, o que se confirmou no dia de treino do grupo:

Havia ali mulheres adultas, adolescentes e crianças. Um já com a bola, se aquecendo, outras ao redor, só assistindo ao fim do jogo dos meninos. Em poucos instantes eram muitas, ocupando um espaço que há tempos atrás, pareceria impossível para suas mães, avós, bisavós. Vi garotas bem pequenas comentando tecnicamente a partida, analisando quem jogava bem, quais os melhores lances. (DIÁRIO DE CAMPO, 04 de abril de 2013).

O futebol, tradicionalmente, visto como alienação trazia à tona, desse modo ressignificado, a insuficiência

de nossas categorias de análise. Ali ele tinha uma função de juntar as pessoas, aumentando a esfera da sensibilidade para com os iguais:

O apito avisou o intervalo para a mudança de time. As garotas vieram suadas e felizes. Uma delas passou a camisa para uma colega e nesse momento foi cercada de crianças. Tomei uma delas em meu colo. Ao meu lado uma das garotas mais velhas do time amamentando uma criança, com os outros filhos ao redor, unindo ali também outras possibilidades do feminino: a mãe, a jovem e a jogadora de futebol. Pedi então para tirar uma foto, elas riram e todas quiseram ver o resultado. (DIÁRIO DE CAMPO, 04 de abril de 2013).

Bola em campo, fomos percebendo melhor o modo de alguns rapazes assistirem a partida. Apesar dos trajés das garotas, havia uma aura de respeito por parte de quem acompanhava o treino. E mesmo que o olho se deixasse afetar, muitos outros olhares foram lançados ali: o de admiração pela habilidade com a bola; o da amizade; o que torcia e vibrava com as jogadas mais ousadas. Outras masculinidades pareciam se fazer esboçar, junto, também, com outras feminilidades. Naquele bairro onde em qualquer lugar que se fosse, pairava o cheiro da violência, também, podia brotar curiosos experimentos, a partir de pequenas ações, capazes de transformar para melhor a vida das mulheres, e subverter, ainda que de forma sutil, seculares hierarquizações de gênero.

Segundo Scott (1995, p. 7) "o termo "gênero" é utilizado para sugerir que qualquer informação sobre as mulheres é, necessariamente, informação sobre os homens, que um implica o estudo do outro. " Essa utilização enfatiza o fato de que o mundo das mulheres faz parte do mundo dos homens, que ele é criado nesse e por esse mundo masculino. Além disso, o termo gênero, também, é utilizado para designar as relações sociais entre os sexos. Seu uso rejeita

explicações biológicas, sendo uma forma de indicar “construções culturais”.

O fato é que naquele momento o futebol começava a nos soar mais como cultura, como uma abertura para pensarmos o conceito de gênero problematizando o que se veio a impor como “categoria social sobre um corpo sexuado”. Por mais imersas que as mulheres estivessem em meio às dores, podiam redescobrir, também, por meio do esporte, a autoestima e a reelaboração do próprio corpo. Final do jogo, era nessa hora que o educador Herbert aproveitava para conversar com o grupo. Cansadas sentavam à mesa, conversando alto à espera do lanche. A educação popular ia contornando esses momentos cotidianos e tudo podia ser motivo para significativas experiências:

Naquele dia a razão do debate foi a pressão de algumas jovens mais experientes em relação ao desempenho de uma garota novata. “Quem está aqui para se tornar uma profissional? ” pergunta Herbert. “Porque esse não é o meu objetivo como treinador!” Uma das garotas exclama: “Estamos aqui por causa do grupo!” (DIÁRIO DE CAMPO, 04 de abril de 2013).

O que Herbert queria dizer e o que uma das garotas pareceu saber muito bem, era que estar junto, mais do que ter sucesso, é o que fazia a diferença para as Meninas de Deus. Maffesoli (1987) ao analisar as vivências grupais, define a socialidade como um conceito fundamental, sendo entendida como as práticas cotidianas enraizadas no presente, marcadas pela multiplicidade das experiências coletivas, que ora rompem, ora alimentam a homogeneização. Nesse sentido, a socialidade traduz-se como expressão da vida comum, que ora se rebela contra as formas instituídas e ora as reproduz, residindo nesse dinamismo o seu próprio caráter libertador.

Nas narrativas individuais, flui aquilo que diferencia cada uma das meninas de Deus. Histórias que se entrecruzam com a própria memória do bairro, revelando dores, amores, alegrias e superação. Muitas das jovens perderam amigos, assistiram às suas mortes e tiveram que reinventar a esperança. Vejamos o caso de Élpis:

Meu nome é Élpis, tenho quatorze anos, sempre morei no Santa Filomena. Sempre gostei de jogar futebol, mas antes eu quase não vinha, achava uma besteira, aí resolvi vir e estou até hoje. No dia que eu não venho eu acho ruim, por mim eu vinha todo dia..(Élpis, entrevista em 09/04/2013).

Num local onde tudo é movediço, o grupo Meninas de Deus ganha ares de um porto seguro. Espaço no qual é possível compartilhar as alegrias e os dissabores. Concordamos com Barreira (1999, p. 50): "A turma reaviva o gosto pela vida regida por uma esfera coletiva". Outro ponto importante a ser percebido é a capacidade de empoderamento das jovens. Assim como em campo elas driblam obstáculos para fazer o tão sonhado gol, fora dele, driblam preconceitos e estereótipos de gênero:

A gente vai pra reuniões, vai pra passeios. Minha família sempre me apoiou. Sofri certo preconceito por parte de outras pessoas, inclusive do meu namorado. Ele dizia que futebol era coisa de homem. Hoje ele está tão acostumado que não diz mais nada. Ele me conheceu desse jeito, então tem que me respeitar. Muitas das minhas colegas também diziam a mesma coisa e hoje estão aqui. (Élpis, entrevista em 09/04/2013).

A articulação política e o enfrentamento das questões de gênero são alguns dos aspectos de empoderamento vivenciados por Élpis. Seu relato, antes de tudo, nos demonstra o incômodo que provoca as alterações nas relações de gênero,

por mais que a abertura ao futebol feminino seja algo crescente no Jangurussu. Vale lembrar que, muito embora em nosso país, a representação sobre esse futebol tenha melhorado depois do sucesso da jogadora da seleção brasileira Marta, em muitos lugares o tipo de preconceito sofrido por Élpis, ainda, é uma realidade.

O avançar da pesquisa nos mostrou que ali no Jangurussu a legitimidade do futebol feminino foi algo construído lentamente. Muitas vezes, insistimos em perpetuar uma fixidez de identidades, gerando sujeitos masculinos e femininos temerosos e resistentes a qualquer sinal de mudança. Contudo, as experiências tecidas pelos moradores e moradoras do Jangurussu e potencializadas pela participação das juventudes podem criar novos sentidos entre os gêneros:

Hoje eu lido com muita brincadeira com isso de menina não poder jogar futebol. Às vezes os meninos chegam me chamando de Neymar, de nomes de homem, mas eu não acho que ninguém aqui tenha preconceito não, justamente por já ter um grupo de meninas que jogam futebol. O pessoal leva mais na esportiva, não são de ficar fazendo preconceito. Aqui no Santa Filomena eles brincam até, levam a gente pra jogar até com eles mesmos. (Atena, entrevista em 16/ 04/2013).

De fato, por várias vezes assistindo aos treinos, presenciávamos homens adultos, comentando o jogo das meninas, vibrando com a técnica das que conseguiam um desempenho melhor. O que os relatos nos apresentam, trata-se de uma revolução silenciosa, feita pelas mulheres no Jangurussu. Mulheres como Iris que tem hoje o seu projeto de vida imbricado no fortalecimento do seu potencial e de sua comunidade:

O meu nome é Iris, eu tenho dezessete anos, moro aqui no Santa Filomena. Eu não gostava de ir

pra escola, ia só por diversão mesmo, não pra aprender. Aí soube que o Herbert tava querendo formar um grupo, que tava atrás de meninas. O objetivo dele era através do esporte ajudar a prevenir contra as drogas e a gravidez precoce. Eu entrei no grupo e participei de muitas palestras, sobre DSTs, prevenção à violência, até na escola eu melhorei. Quando um traficante daqui era preso, o Betinho falava no grupo, dizia que aquilo podia acontecer com a gente e aquilo foi me tocando, porque eu tava começando a me envolver com gente que não era legal, que só me chamava pra beber, pra fumar. (Entrevista com Iris, 11/04/2013).

Além da vivência do futebol, como cultura, potencializar projetos de vida diante de uma realidade de exclusão social, percebemos com os relatos das garotas que, se muitas vezes, dentro de suas casas as jovens viam as possibilidades afetivas serem minadas devido à violência doméstica, no grupo elas eram reativadas:

Quando eu comecei a jogar futebol eu tinha onze anos e sofri muito preconceito. As pessoas achavam que eu era lésbica. Pra mim o futebol dava paz e alegria. Também com onze anos eu perdi o meu pai e me senti muito sozinha. Depois eu passei por uma situação difícil também com meu padrasto, que ficava espiando eu trocar de roupa. Na primeira vez, eu fiquei com aquilo na cabeça, fui falar com o psicólogo da escola. Ele me incentivou a conversar com minha mãe. Falei com ela e ela me apoiou. Disse que ia falar com ele. Ele me pediu desculpas, mas depois voltou a fazer. Aí eu pedi uma reunião e conversei com os dois. Minha mãe disse que se aquilo se repetisse era caso de polícia. Ele chorou, pediu perdão, mas tempos depois voltou a fazer de novo. Eu não queria acabar o relacionamento deles. Quando eu sofri isso pelo meu padrasto foi quando o Herbert e os Meninos de Deus mais me ajudaram. Graças a Deus minha mãe ficou do meu lado. Muitas garotas acabam se envolvendo com drogas por não recebe-

rem apoio das mães nesse tipo de situação. Acabei conhecendo uma pessoa que me ajudou e me ajuda até hoje, meu marido. Saí de casa, preferi me casar a continuar daquele jeito. Graças a Deus meu marido é muito bom, me apoia em tudo. (Entrevista com Iris, 11/04/2013).

Apesar de toda a complexidade e do teor de conflito no interior das relações familiares, o relato de Iris demonstra que essa mesma família é considerada um espaço importante de estruturação do indivíduo e de mediação com a sua relação com o meio. Para Sarti (2004, p. 8-9) isso se justifica:

A família, seja como for composta, vivida e organizada, é o filtro através do qual se começa a ver e a significar o mundo. [...] Um mau começo dificulta a vida adulta, mas não impede o “crescimento” – entendido não verticalmente, mas horizontalmente, como mudanças de lugares –, se novas possibilidades se abrirem no caminho.

A autora reconhece que há novos conceitos de família criados a partir das mudanças dos papéis tradicionais, todavia ressalta, ainda, que permanecem o respeito às obrigações próprias dos vínculos familiares, sendo que em muitos casos são reproduzidos valores hierárquicos, com um forte componente de gênero – uma das bases nas quais se assenta o fenômeno do abuso e da violência sexual que tanto vitimiza crianças e jovens. O abuso sexual contra criança e adolescente é a utilização sexual desses em uma relação de poder desigual, geralmente, por pessoas próximas, podendo ser ou não da família, e que se aproveitam dessa relação de poder e de confiança para satisfazer seus desejos sexuais. É esse um tipo de violência que atinge famílias do mundo inteiro e que nem todas as vítimas conseguem reestruturar-se com rapidez e acessar os recursos necessários, internos e externos, com facilidade. (ANDI, 2012)

Não obstante a recorrência e gravidade do fenômeno do abuso e da violência sexual, a análise a partir desse campo empírico no Jangurussu, mostrou que para muitos jovens a família, ainda, se constitui como um "núcleo de proteção e segurança", afirmação sustentada por Dayrell (2003) com base nos dados das pesquisas com as quais esteve envolvido. O autor chega a dizer, inclusive, que a família seria a única instituição que continua tendo forte referência formativa.

Outras referências importantes na história de vida de Iris são o companheiro, o grupo e a figura do educador Herbert. É essa rede que inaugura uma nova forma da jovem olhar-se, ser olhada e uma nova relação. A recomposição da condição de sujeito, é assim, fortalecida a partir da qualidade de outros vínculos que ajudam Íris a se reconstituir como uma pessoa, como mulher e jovem portadora de direitos. O percurso de luta que ela trilha parece colocar-lhe em uma posição de sujeito de suas escolhas. Como tantas outras jovens do Jangurussu, Iris viveu muitos dramas, mas entre assumir uma postura derrotista, ou ir atrás de seus sonhos, preferiu a segunda opção:

Eu tenho o sonho de me tornar advogada. Eu vou agora para o ensino médio e depois vou fazer faculdade. Eu, também, queria ajudar a minha comunidade, ajudar as garotas. Queria ser multiplicadora em DSTs, Aids, dar palestras nas escolas, acho lindo. (Iris, entrevista em 11/04/2013).

O relato de Iris mostra-nos como após a superação das adversidades ela consegue entrelaçar os seus projetos individuais à melhoria da coletividade. Barreira (1999, p. 156) diz-nos que: "A juventude é presumida socialmente como a portadora do futuro, e por isso precisa se enquadrar no mundo adulto com preparo e dignidade. " O primeiro passo para isso é estudar e o segundo é trabalhar. Iris mostra-nos partir de suas ações individuais e com o grupo, que

os jovens, indiscutivelmente, vivenciam processos de singularização (GUATARRI, 1990) que podem levá-los a uma atuação coletiva no âmbito da esfera pública. Com a vivacidade de suas experiências, sua práxis educativa produz um novo sentido e uma nova subjetividade. Outra história que demonstra isso e que envolve, também, duras marcas familiares é a de Kera:

Eu tenho quinze anos e a minha vida é um marco de histórias boas e ruins. A ruim é porque meus pais não estão mais juntos e também porque ele batia muito na minha mãe. Eu tinha quatro anos e via tudo. Meu irmão se escondia embaixo da cama e eu tapava os ouvidos. Meu pai brigava comigo por isso, mas eu não queria ouvir, eu era uma criança. Ela fazia o mingau do meu irmão e ele ia e derramava. Também não deixava ela sair para lugar nenhum. Ele batia nela com um pedaço de tábua com três pregos. Ela prestou queixa contra ele e ele teve que sair de casa. Aí ele cortava a nossa luz, vinha com facão, dizendo que queria voltar pra casa. Meus irmãos é que protegiam a gente. (Kera, entrevista em 23/ 04/2013).

A história de Kera nos traz um dos mais importantes aspectos ligados a gênero, expresso no fenômeno da violência doméstica. Segundo análises da Secretaria Especial de Políticas para Mulheres da Presidência da República, a violência contra as mulheres é um drama complexo e muito mais frequente no Brasil do que se imagina. De acordo pesquisa realizada pelo Ibope, solicitada pelo Instituto Patrícia Galvão, "em 2006, para 55% da população a violência é um dos três principais problemas que afligem as mulheres e 51% dos entrevistados declararam conhecer ao menos uma mulher que já foi agredida pelo seu companheiro".

Outra nuance desse fenômeno e que pode ser percebido na narrativa de Kera é que a incidência da violência doméstica, afeta de modo peculiar as famílias empobreci-

das, comprometendo a saúde física e psíquica de crianças, mulheres e das juventudes. Em seus estudos, Sarti (2001, 2004) analisa que as mulheres das classes empobrecidas sentem mais de perto a manutenção de uma ordem moral baseada na lógica das obrigações e fortemente recortada pela diferenciação de gênero. Vejamos:

Minha mãe se juntou com outro homem, ele briga comigo também, mas é menos que meu pai. Ele só tentou levantar a mão pra minha mãe uma vez. Eu gosto dele, mas não sinto como se ele fosse meu pai. Meu pai hoje bebe muito, eu só vou lá às vezes. Aquela época foi pra mim de terror. Ele dava queda na minha mãe, já derrubou meu irmão da rede, mas ele nunca me bateu. Sei que ele já deu carreira na minha mãe aqui no bairro, comigo na barriga. Por isso ela processou ele. (Kera, entrevista em 23/04/2013).

Apesar do que passou em família, Kera é uma jovem ativa, de olhar alegre. Podemos afirmar, também, que a mãe de Kera, ao rejeitar a violência doméstica, teve uma importante influência sobre o modo de a jovem conduzir sua vida. Ela é mais uma das mulheres a mostrar-nos que ao invés de ficarem trancafiados, os sonhos devem correr livres. Talvez por meio dela, a jovem reaprenderá à sonhar:

Eu gosto da vida aqui no Jangurussu apesar de tudo. Eu gosto da alegria daqui, do futebol que eu amo. Eu aprendi a gostar com o meu irmão. Eu não gostava de brincar de boneca, brincava era de bola, mas sempre com ele. Minha mãe dizia que isso não era coisa de mulher que eu ia ser isso, ser aquilo... Eu gosto de ver os jogadores da seleção, os dribles que eles fazem, o Neymar então! Eu tenho vários sonhos, quero ser uma grande empresária e quero atuar também, a senhora ainda vai me ver em alguma novela! Era pra eu fazer teatro, mas o verme da bola não deixa! Aqui é muito bom... O Betinho já tirou muita gente do crime... (Kera, entrevista em 23/04/2013).

É recorrente o modo como a dimensão sociocultural vivida no grupo, comparece também como uma experiência de reconstrução de si. Os sonhos de Kera fazem-nos perceber que as Meninas de Deus são a prova do dinamismo peculiar às juventudes e das estratégias lançadas para ir além dos limites materiais e simbólicos. Cada percurso exposto nas falas das jovens guarda um registro precioso dos modos possíveis de expressão das juventudes de produzirem sentido para suas experiências pessoais e sociais. Vejamos o que nos diz sobre isso a história de outra jovem – Atena:

Meu nome é Atena, tenho dezessete anos e desde que eu nasci que eu vivo aqui no bairro. O bairro aqui sempre foi violento. Meu pai morreu quando eu tinha quatro meses. Ele foi atrás de emprego em São Paulo, só que foi assaltado, reagiu e acabou morrendo. Minha mãe foi mãe e pai de quatro filhos. Os meus irmãos se envolveram com muita gente que já morreu. Isso eles com dez, onze anos. E minha mãe ia lá, buscar eles, ela lutava muito pra tirar eles de lá. Eu acho que talvez se ela não tivesse feito isso, não tivesse lutado pra tirar eles daquele meio, eles nem estavam vivos. Graças a Deus eles se afastaram. (Atena, entrevista em 16/04/2013).

No livro *Família e Desordem*, Roudinesco (2003) faz uma análise das complexas questões familiares na atualidade, situando-as nos planos indissociáveis do social, físico e mental. Afirma que a vida familiar se apresenta em, praticamente, todas as sociedades humanas, mesmo que sob distintas configurações. Observamos, dessa feita, um desejo de família, inclusive, nos grupos que a contestavam como instância colonizadora e opressora. O que esses grupos apontam, na verdade, ao invés da dissolução da família é a sua necessidade de reinvenção.

No relato de Atena, percebemos uma mãe que é admirada, amada e amorosa, com o intuito de cuidar dos filhos,

ainda que para isso pague um alto preço. Podemos afirmar pelos dados da pesquisa que mesmo com as mães usuárias de drogas, mesmo aquelas que, aparentemente, parecem rejeitar os filhos, contidas na sua expressão de amor, de um modo geral, as mães do Jangurussu aparecem nas narrativas das juventudes como importantes, na escolha das suas opções, no trilhar dos seus percursos de vida.

Na maioria das vezes, são mulheres que aparecem como um sopro, como uma rajada de vento diante do árido cenário de violência e exclusão no qual as juventudes do Jangurussu estão inseridas. Em cada um dos relatos, a escassez material manifesta-se de forma mais ou menos explícita, porém sempre presente. Além disso, as jovens veem uma educação de má qualidade, um estado ainda inoperante na efetivação de direitos. Aprendem a "se virar", convivendo com a ilegalidade até certo ponto, e dela até se beneficiando. Isso não significa, porém que essa seja uma condição fixa e desejada.

O que parecia fazer blindar jovens como Atena? De quais recursos internos e externos as juventudes do Jangurussu lançariam mão como forma de restituir-lhes o sonho, a esperança e a coragem, diante de tão agudo sofrimento? As tentativas de construção de outros possíveis caminhos societários de relacionamento social, desde à dimensão do trabalho à dimensão da cultura, reverberariam em práticas sociais alternativas à agudização da violência? Vejamos:

Eu nunca pensei em jogar, nem gostava. Por ser uma comunidade muito perigosa, eu quase não saía de casa, ficava mais na calçada. Aí comecei a vir pro campo, meu irmão dizia que futebol era coisa de homem, não era coisa de mulher. Mas a gente não vem só pelo jogo, à gente vem pela palestra, o Betinho ensina muita coisa boa pra gente. A se prevenir, a botar a cabeça no lugar. Aqui é meio difícil de não se envolver por causa da convivência, mas você tem

que buscar um jeito pra que você não se envolva, pra não prejudicar a sua própria vida. Tinha muita menina que antigamente não queria estudar não, ia pro colégio pra bagunçar. Aí o Betinho começou a ajudar. Aí elas viram que do jeito que elas tavam não tinha futuro. Porque você tem que estudar pra ser alguém na vida. Porque hoje até pra ser gari você tem que ter o segundo grau completo. Quer ser professora? Ser médica ou quer viver nessa vida? Tem que saber o que você realmente quer. Eu pretendo cuidar das pessoas, quero ajudar de alguma forma, quero salvar vidas. Sempre pensei nisso e quero fazer isso. Estou lutando por isso. Estou no primeiro ano do ensino médio. Quero terminar, quero fazer um curso técnico de enfermagem e quero fazer a faculdade de enfermagem pra poder cuidar das pessoas. (Atena, entrevista em 16/04/2013).

Se o rigor das experiências vividas pela jovem parece querer revelar à quase impotência das juventudes diante dos problemas que atingem o bairro e as juventudes, a sua própria trajetória demonstra que os projetos pessoais existem e que se gestam em contextos grupais educativos, que nada é tão absoluto e que há movimentos sutis que demandam olhares mais apurados para serem apreendidos. Observa Cordeiro (2009) que "um olhar mais oblíquo" em relação às práticas de vida produzidas pelos jovens pobres revela que são seus devires que estão nas sombras, nebulosos, mas em latente rebulição nos pequenos movimentos que fazem para a "vida vazar". Observemos:

Eu acho que as meninas vêm pro grupo porque é uma diversão, pela amizade; por mais que discussões existam, a gente é como se fosse uma família. No que a gente precisar a gente pode chegar pras meninas e dizer: "Ei eu tô precisando disso e daquilo". Eu tenho certeza que o Betinho vai chegar e vai dizer: "Ei gente, vamos aqui ver como a gente ajuda!" E também a gente quer fazer alguma diferença aqui no bairro. As Meninas de Deus não é

só um grupo de meninas que jogam futebol, a gente quer tentar mudar a comunidade. A gente faz passeata pela paz, a gente tenta trazer meninas, convencer a sair das drogas, se afastar daquele mundo de traficantes, ou por ser seu irmão, ou por ser sua mãe ou seu pai que usam, a gente tenta trazer pra incentivar. A gente sabe que jogar futebol é bom, mas aqui tem outras coisas. Tem palestra sobre DST, racismo, outras coisas mais, pra gente estudar, ser alguém na vida. (Atena, entrevista em 16/ 04/2013).

Por diversas vezes, em meio ao entrelaçamento entre morte e vida presentes no Jangurussu, nosso devir pesquisadora deparou-se com a possibilidade de reavivar a esperança e olhar de frente para os sonhos, acreditando que eles são possíveis. Esperança que não é mera abstração, mas condição para a conquista da autonomia e liberdade propostas por Freire (1998). Dimensões essas que não se restringem ao indivíduo, como espécie de atributos naturais, mas são construídas nas relações entre sujeitos, em contextos históricos concretos. Na busca e gestação desse processo humanizador, é possível acreditarmos que a leveza pode bater à nossa porta, amenizando as dores do passado, cicatrizando marcas e abrindo espaço para os afetos, o perdão e a alegria de viver, ainda que sob tamanha aridez:

Eu praticamente não tive infância, nunca tive uma boneca. Meu pai quando bebe passa dois meses bebendo. Quando eu era envolvida, eu mexia com as pessoas, queria brigar, coisa de piranguieira mesmo. Hoje eu só quero terminar meus estudos, fazer uma faculdade, ajudar a minha mãe, que é uma guerreira, ela cuidou de sete filhos e perdeu um, pra mim ela é uma rainha. Mesmo ela sendo um pouco rude, mesmo a gente não tendo intimidade uma com a outra. Houve um tempo que eu não ia pro colégio, as meninas queriam me pegar, levavam gilete. Hoje eu vejo que é tão bom você ser bem vista, sem drogas. Sabe o que é estar de frente pra uma mesa cheia de drogas, de armas? Eu olhava e dizia:

"Ai meu Deus! Será que o meu mundo é esse mesmo...?" Eu tive que acordar, né? A gente tem que fazer uma capoeira, uma dança, qualquer coisa. As meninas de Deus foi uma coisa maravilhosa que aconteceu na minha vida. Aqui tem muita briga de gangue e o futebol é uma coisa muito boa pra ocupar a cabeça da gente. O lugar que eu fico alegre é aqui. A gente brinca, implica também uma com outra. Eu faço de tudo pra não faltar. Eu encontrei a alegria aqui. (Hera, entrevista em 18/04/2013).

Ernst Bloch, um dos filósofos da utopia, construiu uma surpreendente reflexão acerca da esperança, mostrando o quanto esse sentimento foi negligenciado. Esperança que nos impele à ação e tenta caminhar apesar dos ventos contrários, ensinando-nos a navegar com todos os tipos de ventos. Diferente de uma fantasia ou um sonho abstrato, o conceito de esperança em Bloch (2005) está associado ao possível real, sendo essa dotada de consistência ética e lógica para a possibilidade da utopia. Esperança que não é mero desejar é colocar-se a caminho, apesar dos movimentos intempestivos e das ameaças concretas. Basta que se chegue mais perto, que se olhe mais, se ouça mais, se esteja mais "com" as jovens do Jangurussu para percebermos a esperança que teima em permanecer, quando tudo levaria ao desespero: "Ai meu Deus! Será que o meu mundo é esse mesmo...? ". Não apenas, Hera, mas todos os jovens com os quais convivemos, sem exceção, afirmam: "O Santa Filomena é um lugar bom de viver, apesar de...".

É em meio a esse movimento que encontramos Artemis. De início, ela é que nos procurou. Queria saber mais sobre os abrigos femininos existentes na cidade. Ouvira dizer que lá era "um lugar legal". Ela diz que no passado se envolveu com "coisa ruim", que chegou a cheirar pó, mas que agora quer um rumo novo para a sua vida. Vejamos:

Meu nome é Artemis, tenho dezoito anos, moro desde meus treze anos no Santa Filomena. Na

nossa comunidade tem muita violência, muita gente fazendo coisa errada. Os jovens eram pra ter uma vida boa, ter um trabalho, um estudo. A pessoa que é viciada em drogas sai matando quem não tem culpa de nada. Eu falo pra eles isso! A vida que eles tão aí é uma vida maldita, eles tão vivos hoje e amanhã eles não estão mais. Tem muita jovem da minha idade que é envolvida com besteira, com drogas. Lá onde eu moro é bom, mas é tanta gente com arma! Tanto tiroteio, e eles acham lindo isso, mas pra nós, que vive lá é horrível. (Artemis, entrevista em 23/04/2013).

A facilidade com que as juventudes das áreas periféricas de Fortaleza conseguem ter acesso às drogas fica expressa nos estudos de Barreira (1999, p. 149). O consumo de drogas, também, é claramente facilitado pelo tráfico, no caso das drogas ilegais e no caso das bebidas alcoólicas, há desrespeito ao - Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, que proíbe a venda de álcool a menores de idade e o incentivo de adultos, inclusive, dos pais. Por outro lado, o desenvolver dessa pesquisa mostrou-nos que é uma tendência forte a associação entre o uso de drogas e a adoção de comportamentos violentos. Uma vez que a violência parece caminhar no sentido contrário do processo civilizador, como construir ou reconstruir relações sociais desgastadas pela violência? Das experiências que se fazem assentar hoje na vida de Artemis, mais do que antes, quais seriam necessárias para ajudar a recriar um novo campo de valores sociais gerais, bem como outros, especificamente, juvenis? É a própria jovem que sinaliza algumas pistas importantes nesse processo:

Às vezes eu queria ser criança de novo, brincar muito, eu sou envolvida com as meninas de lá, elas são piranguieiras também. Minha mãe pediu: "Minha filha saia dessa vida, busque outra coisa pra você..." Aí eu parei, e fui à escola perguntar se eu podia estudar lá. Eles disseram que sim e estou estu-

dando agora. Vou atrás de um trabalho pra eu poder construir uma família bem grande. (Artemis, entrevista em 23/ 04/2013).

Para o educador Herbert, é essa sinuosidade que faz de Artemis uma Menina de Deus, caso contrário, todos iriam querê-la – a escola, o mercado, a família, e não apenas Deus. O jeito singular de Artemis, em verdade foi tecido, também, pela maquinaria do funcionamento social. E ao que parece é, justamente, o acolhimento e a liberdade de ser como ela é que fazem com que a jovem ensaie novas formas de ser:

O Betinho vivia me chamando pra entrar no grupo, aí eu entrei. Outro dia uma menina tava chorando porque disseram que ela não sabia jogar. Eu fiz elas pedirem desculpas. Disse: "Meu povo, menos stress, elas podem aprender, a gente não nasce sabendo nada!" Eu nem gostava de futebol. Eu vim mais pelas meninas, pela amizade. Pra mim o objetivo não é só o futebol. (Artemis, entrevista em 23/04/2013).

Um longo tempo de observação e convivência com os grupos Meninos e Meninas de Deus nos fizeram perceber que cada jovem contribui com o que é e como pode ser. Foi a experiência no grupo, os acontecimentos nele vivenciados, que fizeram com que Artemis, diante dos inúmeros não que a vida lhe dera, criasse seu campo de possibilidades insurgentes, como analisa Cordeiro (2009, p. 215):

[...] os lugares potentes são lugares ressignificados pelas práticas de aprendizagem, pelas práticas de acolhimento em favor da produção de acessibilidade, do interesse, da mobilização, do envolvimento e das singularidades produzidas pelos jovens. Não é o ato em si de agrupar-se, mas "a intensidade da experiência em sua história efetiva. A produção

de modos de subjetivação que demarca práticas de resistência”.

Aquela garota de fala difícil, que não quisera dar detalhes sobre a vida em família, estava experimentando começar a sonhar, ensaiando os primeiros passos em busca do que nas palavras de Ernst Bloch (2005) “substitui o bafo do porão pelo ar da manhã” em um movimento que se aproxima com o que é apresentado por Boaventura Souza Santos (2002) como uma sociologia das emergências. Erijir sonhos possíveis, buscando as oportunidades, superando os desafios e materializando desejos. Essa parece ser a tônica da vida das jovens do bairro Jangurussu, jovens como Géia, uma das últimas Meninas de Deus a ser por nós entrevistada:

O meu nome é Géia, moro no bairro desde que eu nasci. Eu tenho vinte e quatro anos. Comecei a participar do grupo Meninas de Deus muito nova. Participava também do grupo dos jovens da REA-JAN23, dos cursos, de informática, de cabeleireiro. Hoje trabalho em casa tenho o meu salão e penso em fazer faculdade de estética. Eu sou assim, quando eu quero uma coisa eu consigo! Aqui no bairro tem uma carência muito grande, o campo não está completo. A única coisa boa que tem aqui é o grupo, se não fosse por isso os jovens eram todos envolvidos na criminalidade, eu era a primeira. Talvez fosse uma mulher de traficante. Eu brinquei muito, não tive muitas dificuldades, só o machismo do meu pai e a questão financeira. Era muito tímida, depois eu fui me turmando. Com 18 anos saí de casa, fui morar com uma mulher. Eu só senti preconceito uma vez, um rapaz no meio da rua ficou dizendo as coisas. Hoje eu tenho a minha casa e moro com um rapaz. Pra mim, jogar é tudo. Com doze anos me chamaram pra jogar num time profissional, só não fui porque meu pai não deixou. Pretendo jogar até ficar velhinha. Nós ajeitamos o campinho aí do lado,

conseguimos iluminação através do OP. No começo meu pai não gostava, dizia que futebol era coisa pra homem. O meu sonho é ver esse campo urbanizado. Quero ver meus filhos jogando aí! (Géia, entrevista em 23/04/13).

Num movimento peculiar à vida, Géia foi abrindo e fechando os ciclos com sabedoria, acolhendo as bifurcações do caminho e pondo-se atenta ao que fazia vibrar o seu coração. Ela rompe com diversas simbolizações do feminino tradicional, quando, por exemplo, autoriza-se a ocupar os espaços políticos de participação, tais como as assembleias do orçamento participativo e quando vivencia em determinado momento de sua vida uma sexualidade dissonante do padrão heteronormativo.

Num tempo de sonhos fabricados, curiosamente, Géia aprendeu a amar e a valorizar os sonhos possíveis. Seu relato mostra-nos o quão importante é esse despertar. Chegando ao final desse artigo, rememoramos a produção de subjetividades, de cultura e de saberes das mulheres do Jangurussu, o modo como provocam entrelaçamentos e ressignificações entre o público e o privado; a participação em instâncias políticas; a afirmação de que o pessoal é político; a discussão de temas polêmicos como a violência contra a mulher; o abuso sexual e os direitos sexuais; e finalmente as reinvenções promovidas pela experiência com o futebol, gerando interações mais qualitativas com as masculinidades expressas no Jangurussu. Tudo isso nos faz concordar com Deleuze e Parnet (1998) quando afirmam que há devires que são quase imperceptíveis.

Santos, Teixeira e Russo (2011, p. 31) analisam que [...] as práticas de sociabilidade solidária parecem apontar, do lado da sociedade civil, para a construção de novas práticas do 'público': trata-se de práticas sociais e políticas de produção de uma nova ordem social", ações que vão se erigindo no interior da atual sociedade, a partir

da exclusão e da precariedade, indicando um "campo de possíveis" para a construção de uma cidadania mais concreta e o enfraquecimento das bases da violência.

2. Pensares conclusivos – Somos Esperançosas

Ao longo dessa pesquisa, pudemos reconhecer existir algo que libera nas jovens energias outras para além da vitimização, autorizando-as a buscar alegria e felicidade no sonho do emprego, na convivência familiar, em canais de expressão como a arte e o futebol, nos amores, no casamento e na maternidade. E aqui, especialmente, nas relações de amizade e na vida em grupo.

No interior do Jangurussu, as Meninas de Deus, sinalizam a ruptura, o devir e a transgressão, mas também, os afetos, a solidariedade e a ousadia do sonho. Em meio aos desafios existentes no caminho, há um espaço que já é delas, e que ajuda a compor a cultura juvenil do bairro. Como diz-nos Mia Couto (2011): "Há também uma estrada que passa por dentro de nós – a estrada da esperança".

Referências

- BLOCH, Ernst. *O Princípio Esperança*. v.1/v.2. Trad. Nélio Schneider/ Werner Fucks. Rio de Janeiro, Contraponto, 2005.
- BARREIRA, Cesar (Coord.). *Ligado na galera: juventude, violência e cidadania na cidade de Fortaleza*. Brasília, DF: UNESCO, 1999.
- CORDEIRO, Denise. *Juventude nas sombras*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

- COUTO, Mia. *Conferências do Estoril 2011*. 2011. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=jACccaTo-gxE>>. Acesso em: 5 abr. 2013.
- DAYRELL, Juarez Tarcísio. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 24, p. 40-52, set./dez. 2003.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. São Paulo: Escuta, 1998.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- GUATTARI, Félix. *As três ecologias*. Trad. Maria C. F. Bitencourt. Campinas: Papirus, 1990.
- MAFFESOLI, M. *O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa*. Rio de Janeiro: Forense, 1987.
- ROUDINESCO, Elizabeth. *Família em desordem*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.
- ROLNIK, Suely. Guerra dos gêneros & guerra aos gêneros. *Trans. Arts. Cultures*, São Paulo, n. 3, p. 1-6, 1996.
- SARTI, Cynthia A. *A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres*. 7ª. ed. São Paulo: Cortez, 2011
- SANTOS, José Vicente Tavares; TEIXEIRA, Alex Niche; RUSSO, Maurício (org). *Violência e Cidadania: Práticas Sociológicas e Compromissos Sociais*. Porto Alegre, Sulina, Ed UFRGS, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, v. 63, p. 237-280, 2002.

SILVA, Rebecca Isabelle Herculano; SILVA, Maria Goretti Herculano. Projeto "Jangurussu, Reciclando a Vida": uma análise sócio-ambiental na visão do catador. In: Congresso de Pesquisa e Inovação da Rede Norte Nordeste de Educação Tecnológica, João Pessoa, 2007.

DOCUMENTOS ANDI. *Abuso e exploração*. 2012. Disponível em: < <http://www.andi.org.br/paginaminissite-violencia-sexua/abuso-e-exploracao>>. Acesso em: 23 set. 2012.

BRASIL. Pacto Nacional pelo Enfrentamento à Violência contra a Mulher. Brasília: Secretaria Nacional de Políticas Para Mulheres. 2007.

BRASIL. *Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Infanto-Jovenil*. 3ª. ed. Brasília, DF: SEDH/DCA, 2002.

Capítulo 05

BIJAGÓS: território, povo e cultura

Winne Gomes da Silva²⁴

Henrique Cunha Junior²⁵

1. O POVO BIJAGÓS – Apresentações de uma tradição cultural africana

A formação histórica e cultural do Brasil é resultado da colonização africana realizada durante quase quatrocentos anos de vinda compulsória de cativos africanos para o trabalho no sistema escravista criminoso brasileiro (QUERINO, 1980); (LEAL, 2004). Embora a cultura e o povo brasileiro sejam, em grande proporção, herdeiros do passado africano, a nossa educação pouco aproveita dos ensinamentos e das filosofias dos povos africanos, assim como do legado africano no Brasil. Em trabalhos que estamos realizando de aprofundamento das nossas origens, encontramos muitos elementos das culturas da Guiné Bissau e região guineense no Brasil.

A Guiné Bissau é um país da África Ocidental em que suas origens remontam ao século XIV em relação ao império do Mali. O reino de Gabu foi parte do império do Mali

24 Graduada em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Ceará – UFC.

25 Pós-Doutorado - Universidade Técnica de Berlin, TU BERLIN, Alemanha. (1986); Pós-Doutorado- Livre-docência. Universidade de São Paulo, USP (1993); Doutorado Engenharia Elétrica-Instituto Politécnico de Loraine(1983); Mestrado em Dea de História - Université Loraine, UL, Nancy-UNI (1981); Especialista em Economia –CNAM (1983); Especialização em Arquitetura e Cidade – Andamento-Faculdade Unyleya – (2016); Graduado em Engenharia Elétrica –USP (1975); Graduado em Sociologia-UEP (1979); Professor Titular da Universidade Federal do Ceará.

que sobreviveu às dominações de estrangeiros europeus invasores da África até o século XVIII. As invasões europeias tiveram início no século XV e foram consolidadas no século XIX, com os fatos que conhecemos como colonização europeia da África. Entre os séculos XIV e XVIII, a região da Guine foi um espaço geográfico de grande dinamismo cultural e de grandes interesses econômicos sendo um dos principais produtos o algodão e a produção de panos, que eram exportados para o mercado regional africano e mundial.

Sendo, assim, a tecelagem e os panos da Guine e de Cabo Verde apresentam grande variedade de desenhos e padrões. Constituem um amplo legado de conhecimento da tecelagem e das geometrias estampadas. A cultura dos panos é, até hoje, reverenciada em muitos dos ritos sociais da Guine Bissau (SEMEDO, 2010). Devido às dinâmicas espaciais dos reinos africanos, em razão das migrações e devido ao intenso comércio no período histórico mais recente, e interferências europeias, as imposições escravistas e colonialistas, as populações da Guine Bissau apresentam uma diversidade de povos.

Na Guine Bissau, temos a presença de 30 povos de línguas próprias e falando o crioulo guineense como língua geral, apesar do português, oficialmente, ser a língua nacional. Os povos da Guine Bissau mais presentes na literatura e geografia possuem antropologias dos balantas, fulas, mandingas, papel, manjacos, felupes, sossos, djaloncas, saracolés e bijagos. Embora em todos os povos encontrássemos rebeliões islâmicas e cristãs, persiste a força das religiões tradicionais.

A Guine Bissau foi explorada, intensivamente, pelos portugueses durante praticamente três séculos, de onde se origina uma imensa estagnação econômica, a destruição das infraestruturas de produção, tendo obtida a sua inde-

pendência em um processo de muita luta pela independência, conquistada em 1974.

No entanto, passou por um longo processo de lutas e guerras internas que fazem parte da formação do Estado nacional, ainda, não completamente consolidado. Os diversos povos da Guiné Bissau guardam entre si as suas línguas, culturas e formas de organização social. A população da Guiné Bissau é em maioria rural, sendo que a população urbana é da ordem de 40% do total. Entre esses povos destacamos o povo bijago que por suposição foi importante na migração forçada para o Brasil. O mapa abaixo é o da República da Guiné Bissau e apresenta as diversas regiões administrativas desse país, sendo que região das Ilhas de Bolama o território de origem do povo bijago.

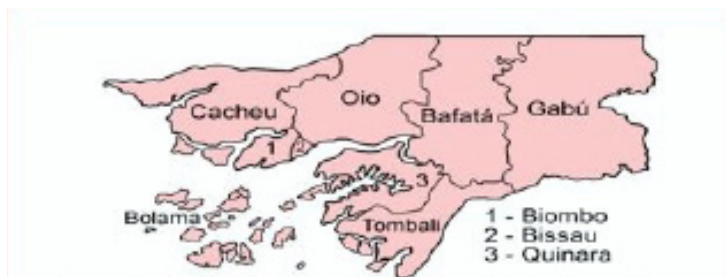


Figura 1- Regiões administrativas da República da Guiné Bissau.

Do ponto de vista da geografia política atual, a Guiné-Bissau é um pequeno país situado na costa atlântica ocidental do continente africano. Os países vizinhos são: ao Norte o Senegal, ao Sudeste e a Leste a Guiné Conacri. O mapa abaixo mostra a localização da Guiné. A área total do país é de 36.125 km², mas que se reduz a 24.800 km² se descontarmos as terras inabitáveis, isto é, aquelas que estão, permanentemente, inundadas por rios e lagos e aquelas que ficam, sazonalmente, inundadas pela água da chuva (INTUMBO, 2007). Trata-se de um pequeno país de

área equivalente ao estado do Rio de Janeiro no Brasil, mas é maior que a Bélgica, Taiwan e Haiti .



Figura 2 – Mapa da África Ocidental com destaque a Guiné Bissau. Fonte Google Maps.

Este artigo parte da hipótese de que a cultura bijagós está presente na cultura negra brasileira. Primeiro devido à existência do termo bijagós nas culturas negras brasileiras. O nome do estado do Maranhão é um termo bijagós referente às águas boas, também, as culturas do boi do Maranhão (festa e ato cênico) são muito correlatas as do boi bijagós. Devido a esses fatos é que nos preocupamos com uma revisão sobre as informações de introdução sobre os bijagós para cultura brasileira, como uma preocupação no campo dos acervos culturais de base africana para a educação brasileira.

O território dos bijagos é composto de 88 ilhas e cobre uma superfície de cerca de 1625 km². A população do Arquipélago dos bijagós é de, aproximadamente, 27.000 habitantes dispersos por 185 aldeias, repartidas por 21 ilhas habitadas. Cerca de 90% da população do arquipélago pertence à etnia bijagó. As ilhas formam o único arquipélago em forma

de delta na costa oeste africana. A população bijagós vive em forma harmoniosa com natureza, são considerados povos zelosos de sua tradição cultural, são um dos grupos mais conservadores do país.

O conjunto das ilhas que formam o arquipélago está dividido em cinco zonas geográficas: Leste: as Ilhas Galinhas, Canhabaque, Soga, Rubane e Bubaque. Sul: Orangozinho, Meneque, Canogo, Orango Grande. Oeste: Uno Uracane, Eguba, Unhocomozinho e Unhocomo. Noroeste: Caravela e Carache. Nordeste: Formosa, Ponta e Maio.

A região de Bolama-Bijagós encontra-se dividida em quatro sectores administrativos municipais, sendo Bolama, Bubaque, Caravela e Uno. Em cada sector encontra-se um administrador de sector e um governador para toda a região. As populações residentes do arquipélago maioria são bijagós, mas em algumas ilhas habitam, também outras etnias, tais como os papéis, os bafadas, os mandingas, os manjacos e os nhomincas.

O artigo apresenta além da localização geográfica e as características do território Bijagós e as referências a organização social, filosófica e artística do povo Bijago. Apresenta nas conclusões a importância da cultura bijagós para a Guiné Bissau e para a educação brasileira.

2. Aspectos Gerais da Cultura Bijagós na Guiné Bissau

A palavra bijagó significa oujôco, etimologicamente, significa indivíduo ou pessoa. Segundo os conhecimentos sociais e filosóficos do povo bijagó, todo indivíduo que não age de forma decente e conveniente não é nem pode ser, um oujôco - não pertence ao grupo humano, e sim ao mundo dos animais, ou seja, termo bijagó é uma corruptela que se disseminou na Guiné-Bissau, mas, o sentido do vocábu-

lo bijagó diz respeito à sensatez, à hospitalidade, à solidariedade, à lealdade e à racionalidade. Essas características são importantes para essa etnia que permeiam aspectos diversos da vida bijagó e permanecem orientando diversas práticas e relações interpessoais. (UTIRON, 2004)

Todos os grupos sociais guineenses denominam os bijagós de "unsongron", vocábulo que faz referência à ideia dos traços da identidade desse grupo: são indivíduos de grande porte, robustos, gigantes e valentes, em comparação com os outros grupos étnicos da região, são também muito escuros.

Na sociedade bijagó não existe régulo ou rei, diferente de outras etnias guineenses, tais como: os fulas, os mandingas, os papéis, os majacos, os mancanhas ou brames, os balantas e os felupes. Eles têm uma rainha denominada como OKinca. Na estrutura social bijagó não há uma pessoa a quem a comunidade local deva tributos, sejam eles sob a forma de dias de trabalho, ou produtos de qualquer natureza.

A composição social dos bijagós é regida, os indivíduos são classificados de acordo com as faixas etárias que pertencem. Cada faixa etária deve total obediência àquela que lhe é superior, obediência essa que é devida dos mais simples pedidos de favores até os mais complexos.

A sociedade bijagó masculina é estruturada por cinco faixas etárias que são os principais: canhocamm dos 15 aos 21 anos; cavaro dos 22 aos 35; camabinn dos 35 aos 45; obone dos 46 aos 50; ocontong dos 51 em diante, ou as que sejam nas faixas etárias da hierarquia feminina recebem os mesmos nomes, exceto a que designa o primeiro estágio. O que ocorre é que canhocamm não se refere, exclusivamente, à faixa etária inicial masculina, mas também indica o jovem mais novo do sexo masculino.

Na hierarquia feminina, o termo correspondente canhocamm da hierarquia masculino é campuny, todas as faixas etárias têm vestimentas com características diferentes, obrigações sociais na cadeia de produção de bens de caráter comunitário e no cumprimento dos ritos camabinn (cantabo) - o egresso do fanado. Cada faixa etária só pode dançar o que lhe é reservado socialmente.

Assim, há danças restritas ao canhocam que um cavaro ou um camabinn não podem jamais executar. Na maioria das festas ou eventos especiais, sejam eles fúnebres ou comemorativos, em geral, ocorre exibição de danças, ou números artísticos das duas faixas etárias mais jovens, os canhocamm e os cavaros, uma vez que essas são diretamente responsáveis pelo entretenimento da comunidade, eles dançam enquanto são assistidos pelas crianças, mulheres e idosos. Os camabinn são responsáveis pela fogueira, que se monta do fogo trazido por nganhocamm, através de tochas. A fogueira, além de servir de iluminação, possui significado místico e mítico. Não se dança em torno da fogueira.

Não raro cabe, também, ao ngamabinn fazer o papel de palhaço para divertir o público. Durante as festas, cada grupo tem seu momento adequado para se apresentar: primeiros são os jovens da faixa de canhocam, em seguida os da cavaro, e assim por diante, as apresentações são feitas em ordem crescente. Antes de iniciar a dança, cada grupo veste-se com os trajes e adereços próprios para o número que irão executar. As danças são quase, sempre, imitações dos movimentos de animais como o boi ou o búfalo, ou de peixes como o tubarão-martelo, tubarão-espada, jasaca, taínha, ou, ainda, de outros peixes como os cavaro, omanca-nh, ocontonng e oxibago.

Assim, com a tarefa de imitar o personagem escolhido, o dançarino tem que se vestir com trajes que mais do que simplesmente evocam aquilo que ele elegeu imitar ao

longo de cerca de dez anos - o tempo máximo de duração de cada faixa etária.

Antes de iniciar o espetáculo, todos os dançarinos (nganhocam e ngavaro) ficam escondidos longe do cenário, nos arredores da tabanca (aldeia) - bastidores, aparecendo apenas, quando chamados pelo som do yangaramm, um dos instrumentos de comunicação. Antes de chamar o dançarino ao cenário, esse instrumento o elogia através de um epíteto enaltecendo suas virtudes, sua importância, e descrevendo outros traços que o identificam do que será eminentemente imitado.

Após uma breve interlocução entre o instrumentista e o dançarino, esse é introduzido ao cenário para desenvolver sua apresentação. Durante essa interlocução, só os de ouvidos apurados, isto é, aqueles que têm o dom natural de decodificar a linguagem desse instrumento de comunicação são capazes de acompanhar o diálogo entre o instrumentista e o dançarino.

Na sociedade bijagó, são importantes duas outras categorias sociais: os ouquinca e oxemmi são o sacerdote e o vidente, respectivamente. A função eminentemente sacerdotal é atribuída à pessoa que tenha cumprido um ritual denominado canhivoquee, ou circuncisão. Mas a circuncisão por si só não confere a função de ouquinca, ela é apenas é um pré-requisito. Há outros requisitos a serem cumpridos, dentre os quais o da linhagem à qual pertence o sacerdote.

A sociedade bijagós é um grupo social de referências na Guiné – Bissau, a educação da etnia bijagó é feita de forma comunitária. Os pais não são os únicos responsáveis pela educação, instrução de sua prole; ela é uma tarefa de todos. É uma função social; uma tarefa conjunta. Quando uma criança fizer algo errado, na ausência dos pais, qualquer adulto que estiver presente e que o vir infringido a conduta social, pode e deve repreendê-lo, utilizando-se até de uma vara, se achar necessário. Os pais do infrator,

jamais, pedem, satisfação a quem corrigir seu filho, pelo contrário, os pais agradecem o adulto, pois nessa sociedade um adulto pode bater em uma criança até mesmo sem motivo para tal, porque a criança tende a não se comportar, dignamente, na ausência dos pais. Para os bijagós, o alicerce da ética social é o respeito ao idoso, o respeito ao próximo, sobretudo aos mais velhos.

O respeito e a disciplina, na cultura bijagó, são virtudes essenciais a qualquer ser humano. Por essa razão, a sociedade une-se na formatação do caráter dos jovens, ensinado-lhes o respeito e o conhecimento sobre as atitudes básicas das relações humanas dos indivíduos. Desde a mais tenra idade, inculca-se na mente das crianças que o respeito é uma virtude acessível e fácil de cultivar. Basta observar como os adultos se comportam na prática.

Conhecer a cultura bijago e as práticas sociais é penetrar num mundo da construção constante por diversas formas da dignidade humana e do respeito entre os seres de uma comunidade, ou de uma sociedade.

3. Princípios Sociais dos Povos Bijagòs

Nos princípios sociais dos bijagós consideram-se há um povo, mas reconhecem que existem numerosos clãs distintos (n'aduba). A posse das ilhas baseia-se naquilo que os clãs dos bijicos estabeleceram nas mais remotas reivindicações da história. São habitantes antigos daqueles territórios e possuem direito pelo uso ao longo da história.

As hierarquias religiosas foram estabelecidas para manter as relações sociais e manter a cultura, desde a área da emigração original até à fixação, em particular, quando a emigração acontece no arquipélago. A distribuição, em termos de "posse" das ilhas, é provavelmente, em parte, um resultado de séculos de inter-relações de poder e de

migração entre ilhas e as suas populações e os povos do continente. Contudo, a vida social, política, econômica e espiritual, com essas, o emprego dos recursos naturais, é privilegiadamente organizado, na maioria das ilhas do arquipélago como um todo.

Sendo que, também, nem todos os clãs seguem as mesmas diretrizes, mas a maioria sim. O espírito bijagó reflete um só pensamento, transmite o ideal de ser um grupo de ilhas, mas uma só ilha e uma só aldeia. O espírito de unidade cultural e política forma as unidades fundamentais da vida cultural dos bijagós e a administração do território.

Os bijagós encontram-se organizados e integrados em diferentes regulados (O régulo é um chefe e administrador local, o regente do reino local), e a sua estrutura social obedece à organização política tradicional bijagó. De uma forma geral, identificado como régulo de Bubaque, constituído pelas ilhas de Bubaque e Rubane; o de Canhabaque, formado pelas ilhas de Canhabaque, Roxa e Galinhas e o de Orango, formado pelas ilhas de Orango Grande, Imbone, Unhocomo e Unhocomozinho. O cargo do régulo é determinado pelo "Conselho dos Anciãos". Muitas vezes, após o falecimento de um régulo, surgiram dificuldades em escolher um novo sucessor, passando, por isso, a regência do "reino" para sua mulher. As mulheres que exercem a regência são denominadas de "okinka".

Entre essas mulheres regentes, destacaram-se, na história as chamadas rainhas, D. Aurélia Correia, Pampa de Orango e D. Juliana que exerceram o cargo de regentes durante longo período de tempo, e foram chamadas de rainhas, pois o direito consuetudinário bijagó não permitia que a mulher exercesse o cargo de régulo. Essa organização política e administrativa bijagó, não foi, durante muito tempo, reconhecida pelos portugueses, sendo, muitas vezes, citados em documentos oficiais, como meros chefes de povoação.

Um grupo de ilhas, por exemplo, pode partilhar de uma identificação cultural, influências políticas, relações místicas e hierárquicas, e, conseqüentemente, efetivarem algumas decisões a esses níveis. É o caso das ilhas de Caravela, N'ago e Tchediã. Orango é, também, um exemplo de um grupo de ilhas significativas – herança de um reino bem conhecido no século XIX. Algumas ilhas isoladas são igualmente significativas como unidades de organização do arquipélago. Canhabaque é um exemplo de organização, enfraquecida após as guerras devastadoras dos portugueses, ironicamente, e, de algum modo, tragicamente, denominadas pelos portugueses como “guerras de pacificação”.

Um grupo de aldeias partilhava, igualmente, importantes atributos, realizava em conjunto uma grande variedade de cerimônias, e funcionava como um corpo coletivo nas tomadas de decisão. As ilhas de Uno e Formosa representam um importante exemplo de unidades de direção, relacionadas com grupos de aldeias. A aldeia constitui, portanto, a unidade fundamental da vida cultural e a gerência da terra e dos recursos em todo o arquipélago dos bijagós, e é em nível da aldeia que toda a autoridade, leis, regras e mecanismos existem.

A aldeia constitui, igualmente, o mais importante recurso da identidade social. Nela é que as decisões importantes são tomadas. Do ponto de vista religioso, cada pessoa tem a sua aldeia e é na aldeia que os seres humanos retornam quando da morte, sendo que a aldeia é composta por “este” e o “outro mundo”: mundo visível e mundo espiritual. A importância da aldeia, como uma unidade social pode ser comprovada pelo fato de que sempre possuíram um “cudubauam moto”, ou seja, um clã dono da terra, enquanto que as ilhas nem sempre o tiveram. Uma ilha ou ilhota pode mesmo pertencer a uma aldeia situada numa ilha diferente. Abaixo do nível da aldeia existe pouca au-

tonomia significativa. A aldeia representa uma instituição política e espiritual para os bijagós.

4. Destaque para a arte bijagó

Entender da arte bijagós é compreender as raízes das artes "dos bois" das festas brasileiras e, principalmente, as do Maranhão. A palavra Maranhão que nomeia o estado brasileiro do Nordeste por muitos era de origem desconhecida. No entanto, é uma palavra da língua bijagós que significa água boa.

As representações de bois e autos de bois dançantes na multidão são próprias da cultura bijagós. Rico material que faz a retrospectiva do boi na arte dos bijagós pode ser visto no Museu Afro-brasileiro de São Paulo.

O boi e o couro tiveram uma importância significativa nas culturas africanas e transformaram-se em símbolo de poder e riqueza. Na região dos bijagós, devido à existência de florestas, a madeira é abundante e o registro da importância do boi na sociedade é transcrita pela riqueza de entalhes na madeira com essa temática.

Os bijagós são considerados os melhores entalhadores entre as sociedades e etnias da Guiné-Bissau. O trabalho em madeira é bastante cultivado na sociedade dando-nos a impressão de que todas as pessoas dessa localidade possuem uma aptidão inata para essa atividade. A atividade social do entalhe é resultado de uma longa formação e paciente aprendizado sob a supervisão dos mais velhos, considerados maestros entalhadores. Assemelha-se à organização de mestres e ofício das sociedades europeias da Idade Média. O entalhador bijagó trabalhando sobre um pedaço de madeira e com uma faca afiada, apenas, é capaz de transformar a madeira na imagem perfeita de animal ou de um bailarino da etnia. O trabalho de esculpir a madeira

desenvolveu-se na ilha de Bijigó de Bubaque em três eixos de expressões artísticas:

A escultura religiosa com finalidade de culto religioso dentro da família e ligados aos antepassados e a cultura familiar. Essa atividade envolve, ainda, um zelo que é entendido como atividade secreta e importante por formar o respeito e a conservação das tradições. São raros os artistas treinados neste conhecimento e poucos artistas têm o conhecimento para realizá-la. As máscaras, os bancos e as estatuetas que representam o espírito de antepassados e dos poderes desses estão, sempre, presentes nessa estatuaria.

O Orébok exige conhecimentos sobre as qualidades das madeiras que devem ser utilizadas, como também das cerimônias necessárias para cortá-las, e do processo para esculpi-las. O artista realiza um ritual isolado da comunidade e realiza as cerimônias especiais de purificação para depois trabalhar a escultura. Esse é o primeiro eixo da cultura do entalhe na sociedade bijico e talvez o mais importante. Produz os simbolismos sociais das religiões tradicionais dessa sociedade.

A segunda vertente é a arte utilitária e relacionada com a escultura de utensílios domésticos como a modelação de remos, pequenas canoas e diversos objetos para cozinha, como os almofarizes e os pilões para arroz, chabéu (utensílio para extração do óleo de dendê), colheres grandes e pratos. Atualmente, nos últimos 30 ou 40 anos, a maior parte dos utensílios da cozinha é de metal, ou cerâmica adquirida no mercado europeu. Na cultura tradicional, muitos desses objetos eram feitos de madeira macia da família das dogbane. Os objetos de tagara, ainda, se usam para cozinhar em algumas cerimônias religiosas importantes, como as da iniciação dos jovens na sociedade. Como a maioria dos membros da sociedade bijagós fumam, os cachimbos são entalhados e são, também, feitos como brinquedos para as crianças.

A terceira tendência da arte de escultura bijagós é voltada para o comércio e trata-se de uma forma recente. A escultura para os turistas tem obtido sucesso econômico, talhando objetos para troca ou venda. A sua produção tem aumentado, com uma subida contínua dos preços e uma baixa de qualidade artesanal. As peças comuns são as que retratam os seres humanos. Os mais comuns são os dançarinos, as meninas vestindo a tradicional saia de palha, ou transportando um pote na cabeça. Encontramos as estatuetas da mãe com o filho, ou do ancião sentado num banco. Os animais e as aves da fauna local, também, são representados. Os mais comuns são os pelicanos, as vacas, os hipopótamos, as aves domésticas e, também, os peixes e crocodilos. São figuras que, também, parte da mitologia da região.

No comércio, estabelece-se uma arte feita para os turistas que visitam as ilhas. Nesse sentido, a arte passa por uma renovação cultural que inclui a reprodução de alguns objetos do universo da cultura dos europeus, tais como a motocicleta, o automóvel e a espingarda. Incluem, também, em escala menos importante a reprodução das famosas e históricas canoas de guerra dos bijagós. É, canoa de seis, oito ou doze remadores.

Para o comércio com os turistas talham algumas das peças que utilizam nas suas cerimônias sagradas. O comércio provocou uma grande mudança naquilo que era a arte tradicional bijagó, voltada para as cerimônias religiosas e necessidades quotidianas e que hoje apresentam réplicas sem o mesmo sentido cultural.

Na arte tradicional, existe o respeito à natureza e às normas sagradas. Dentro delas os artistas, quando vão cortar a madeira, ainda se aproximam das árvores com certo temor e reverência, fazem a oferenda de vinho, ou aguardente e ovos aos espíritos que habitam nas árvores e nas florestas. Apesar de a madeira esculpida ser o artesanato

mais comum em Bubaque, existem outras produções artísticas como as pinturas murais e as cabaças gravadas.

No passado, a vida diária era suprida de utensílios de cerâmica. A cerâmica para os utensílios domésticos foi, completamente, substituída pelo metal e pelo plástico, no entanto, os objetos de cerâmica foram introduzidos pelo mercado europeu. Da mesma maneira a produção de cestos entrelaçados de palha e das esteiras se desenvolveu pela procura dos turistas. Dentre a população bijagó, ainda, se destacam as bonitas malas de viagem usadas pelo chefe, ou pelas mulheres mais velhas, quando vão às cerimônias sagradas. A cestaria e o fabrico das esteiras são mais conhecidos nas outras ilhas fora de Bubaque, onde as canas e outros materiais usados aparecem em maior quantidade.

A mitologia dos bijagós é motivo de uma arte esculpida com instrumentos de ferro pontiagudos como facas e agulhas. A pintura e a gravação das cabaças apresentam desenhos geométricos e, também, cenas do cotidiano.

Na arte de gravuras, as pinturas mais conhecidas e famosas são as das paredes da cabana sagrada em Bubaque. Na cabana, reproduzem cenas da mitologia, como o peixe grande do oceano evocado durante as danças com máscaras, as cobras perigosas e os poderosos feiticeiros - macacos.

Uma prática comum é que os desenhos geométricos são realizados nas paredes exteriores dos armazéns de alimentos e de produtos em geral. São desenhos produzidos por mulheres jovens. Nas pinturas, temos somente as cores básicas, vermelho, preto e branco. O vermelho é do ocre encontrado no mar e nos pântanos de água doce. O preto resulta de carvão resultante da queima de uma madeira especial.

O preto para a tintura das saias de fibra vegetal das danças de cerimônias sagradas é obtida do lodo que se encontra nos mangais. A tinta preta, também, pode ser obtida fervendo as folhas das mangueiras, juntamente, com as de outra árvore. O branco é conseguido pelo cozimento de conchas que são muito comuns no arquipélago, ou também, do calcário das rochas marítimas. Outras cores como o amarelo, o verde e o azul são encontradas, em menor quantidade. O óleo de palma é utilizado para envernizar os trabalhos e evitar que cor se desprenda do seu suporte.

5. Apreciações ao povo bijagó

Concluimos que a cultura bijagós é de grande importância para renovação da sociedade guineense e da educação brasileira, educando para vida, incentivando a valorização da cultura tradicional e preservação do patrimônio cultural da região de Bolama Bijagós.

A identidade de um povo é a sua cultura, tudo aquilo que é construído pelo ser humano, que engloba símbolos, mitos, ritos, crenças, conjuntos de conhecimentos e comportamentos, então, a valorização da nossa cultura é que identifica quem somos nós e de onde viemos.

O conceito de etnia e afrodescendência, portanto está aplicado nos valores socioculturais de base africana e no trânsito pela história da população negra. Com essa aplicação é possível dar visibilidade e consistência aos elementos dinâmicos de certas manifestações culturais que, até então, foram esquecidas na memória do povo bijagós.

Referências

- BENSON, Carolyn Joy. *Teaching beginning literacy in the "Mother Tongue": a study of the experimental crioulo/portuguese primary project in Guinea-Bissau*. Tese de Ph.D., University of California, Los Angeles, 1994.
- BORDONARO, Lorenzo Ibrahim. *Living at the Margins - Youth and Modernity in the Bijagó Islands*. ISCTE, Lisboa, Doutoramento. 2006.
- BULL, Benjamim Pinto, *O crioulo da Guiné-Bissau: filosofia e sabedoria*, Lisboa, Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, INEP, Bissau, 1989
- DOMINGUES, Maria Manuela Abreu Borges. *Estratégias femininas entre as badeiras de Bissau*. Tese de doutorado. Universidade Nova de Lisboa, 2000. Disponível em http://www.search.ask.com/web?l=dis&o=100000027&qsrc=2873 &gct=sb&q=http++publikationen.ub.uni-frankfurt.de%2F..%2FEstrategiasFemininas_Domingues.pdf. Acesso em junho de 2013.
- INTUMBO, Incanha. *Estudo comparativo da morfossintaxe do crioulo guineense, do balanta e do português*. 2007. 124p. Dissertação (Mestre em Linguística Descritiva). Universidade de Coimbra. Coimbra. 2007. Disponível em: http://www.uc.pt/creolistics/research/guine/intumbo_2007. Acesso julho de 2013.
- LEAL, Maria das Graças de Andrad. *Manuel Querino entre letras e lutas - Bahia: 1851-1923*. Tese de doutorado em História. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2004.
- QUERINO, Manuel Raimundo. 1980. "O colono preto como fator da civilização brasileira", *Afro-Ásia*, n. 13, p. 143-158.1980.

NÓBREGA, Álvaro (2009). *A gestão do espaço e da propriedade tradicional no arquipélago dos Bijagós*. Instituto Superior em Ciências Sociais e Políticas.

SEMEDO, Maria Odete da Costa Soares. *AS MANDJUAN-DADI - CANTIGAS DE MULHER NA GUINÉ- BISSAU: da tradição oral à literatura*. Tese de Doutoramento. Programa de Pós-graduação em Letras. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2010.

Capítulo 6

ITAPUÃ HISTÓRIAS E MEMÓRIAS DE UMA TERRITORIALIDADE NEGRA NA BAHIA

Jackeline Pinto do Amor Divino²⁶
Narcimária Correia do Patrocínio Luz²⁷

*“A explosão não vai acontecer hoje.
Ainda é muito cedo... ou tarde demais.
Não venho armado de verdades decisivas.
Minha consciência não é dotada de fulgurâncias essenciais.
Entretanto, com toda serenidade, penso que é bom que certas coisas sejam ditas.
Essas coisas vou dizê-las, não gritá-las.
Pois há muito tempo que o grito não faz mais parte de minha vida.
Faz tanto tempo...”*
(Frantz Fanon)

1. Apresentando um de nossos territórios de referência na Bahia

Abrimos este ensaio apelando para o pensamento de Frantz Fanon tomando um trecho substantivo da introdução da sua obra clássica “Peles Negras e Máscaras Bran-

26 Pedagoga com especialização em Psicopedagogia, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da UNEB. Integra a equipe de educadores da ACRA na Coordenação Pedagógica da Associação. Sua dissertação de mestrado “ITAPUÃ: tecendo redes de alianças comunitárias através da ACRA” aborda aspectos históricos de Itapuã e as linguagens de educação desenvolvidas na ACRA.

27 Graduada em Pedagogia, Mestrado em Educação (UFBA), Doutorado em Educação (UFBA), Pós-Doutorado em Comunicação e Cultura/UFRJ. Professora Titular Plena do Departamento de Educação do Campus I da Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Desenvolveu pesquisas com incentivo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas - INEP (1987-1990), Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq (2006-2008), Fundação Biblioteca Nacional - FBN (2008-2009).

cas", não apenas por considerar seu legado como um canal substantivo de afirmação da alteridade civilizatória africana, mas porque nos alerta de que é preciso aprender a relativizar, duvidar, insistir, adquirir a serenidade necessária para elaborar perspectivas de pensamentos e iniciativas sócio-políticas que nos ajudem a enfrentar a hipocrisia e demagogia que constituem o universo tecnoburocrático que rege os espaços institucionais das sociedades que mantêm vínculos de prolongação neocolonial.

Esses aprendizados acumulados que constituem ritos de passagem nos mantêm erguidos face às relações racistas que atravessam o nosso cotidiano, tentando nos isolar, calar, boicotar, ou pior, deformar.

O grito de dor, ou raiva ao qual talvez se referisse Fanon, felizmente vai sendo superado pela pulsão civilizatória africano-brasileira, da qual fazemos parte. Através dela e nela, aproximamo-nos do discurso inaugural das nossas comunicações de onde transbordam modos e formas de comunicações importantes, atravessados por narrativas sobre os princípios fundadores da comunidade: a transcendência do viver; importância do corpo comunitário; as estratégias de continuidade da tradição herança dos antepassados; a dignidade característica dos povos constituintes dessa civilização e comunica, também, quem nós somos e a importância do legado desses vínculos de sociabilidade para as gerações sucessoras.

Através do tempo que tece a serenidade do viver, é que nos animamos a escrever este ensaio, a partir do convite do Professor Doutor Henrique Cunha Júnior que lançou o desafio a duas educadoras negras, que vivem a pulsão de sociabilidade da territorialidade Itapuã.

É importante destacar que o alicerce das contribuições que apresentamos aqui, se dá através do Programa Descolonização e Educação - Prodesse que integra o diretório de grupos de pesquisa do Conselho Nacional de De-

envolvimento Científico e Tecnológico - CNPq. O Prodesse agrega estudiosos/as e pesquisadores/as que produzem participações criativas, com vistas a superar os paradigmas neocoloniais e etnocêntricos, que tendem a estruturar as políticas de educação no Brasil, institucionalizando no âmbito científico-acadêmico.

"[...] Um espaço capaz de chamar a atenção para o lugar onde se estabelece a luta pela liberdade, àqueles que estão entorpecidos pelo exercício do poder de Estado, da escrita ou pelas imagens narcísicas da sociedade oficial industrial, de onde se constitui o ideal de Eu afeito às regras de um sistema de controle social determinado pela exploração, pela inexorável corrupção e pelo genocídio... E somente quando assumirmos nossa real identidade, quando dermos valor ao que somos e ao que é nosso, é que podemos tomar consciência do significado profundo da palavra soberania. No cotidiano brasileiro, enquanto de um lado, os televisores vão sendo ligados ao controle do cidadão; de outro, se realiza a comunicação da participação característica do mundo africano, os atabaques continuam a bater, assegurando o fortalecimento e a expansão do existir, para que esse mundo não se acabe; e o que está em jogo é o direito ao exercício pleno, às formas de existências próprias, à pluralidade do ser, ao reconhecimento do direito à alteridade própria".

Em 2005, o Prodesse concebeu o projeto de extensão "Dayó: afirmando a alegria socioexistencial em comunidades africano-brasileiras". Em iorubá, DAYÓ significa criar, expandir alegria e apelamos para a língua iorubana pela necessidade de afirmarmos, institucionalmente, a presença do *continuum* africano nas Américas, no Brasil e, de modo especial, na Bahia, realçando a importância dessas tradições milenares na constituição de comunalidades que primam em estabelecer modos de expansão dos valores e linguagens que marcam, profundamente, a formação social brasileira.

Criar alegria, expandi-la em todas as territorialidades inundadas pela dinâmica socioexistencial das comunalidades tradicionais da Bahia, que representam polos de tradição e estruturação da nossa identidade, criar alegria, especialmente no contexto do Prodesse, refere-se ao conjunto de iniciativas sociopolíticas que assegurem às populações o direito à existência plena e à alteridade, qualidade de vida, e o acesso às condições jurídicas que otimizem o exercício da sua cidadania. Esclarecemos que cidadania, na abordagem do projeto, vai além do significado limitado da episteme dos direitos humanos, passando a incluir e contemplar identidades e valores de outros contextos civilizatórios, ou seja, a promoção do direito à alteridade própria.

O que vem sustentando a produção científico-acadêmica da equipe Prodesse é a ousadia de estabelecer um pensamento que propõe matizes diversos e leva-nos a evadir do terreno teórico-metodológico unidimensional, uno e totalitário, fruto da nossa formação positivista que nos enrijece, anestesia, impedindo-nos de perceber modos de sociabilidade para além da História moderna e suas análises empíricas e racionalistas que, geralmente, não conseguem indicar novos horizontes para a compreensão mais ampla das sociedades contemporâneas.

Baseadas nas perspectivas propostas pelo Prodesse e suas relações e intercâmbios com territorialidades negras na Bahia, é que nos dedicaremos a apresentar aspectos que tratam dos vínculos de sociabilidade de Itapuã, territorialidade que representa a história e memória das populações negras na Bahia.

2. Itapuã inaugurando a territorialidade africano-brasileira

Os princípios inaugurais de Itapuã estão, completamente, envoltos pela temporalidade dos tupinambás e po-

vos africanos, que se presentificam organizando e estruturando comunalidades que se aprumam na infinitude do universo simbólico que constitui os mistérios do mar.

Nesse contexto, nossa contribuição procurará dar forma às narrativas valiosas sobre os princípios fundadores da territorialidade, o mistério do viver, as estratégias de continuidade da tradição herança dos antepassados; e comunicar, através de recriações de linguagens, o patrimônio dessas civilizações milenares que constituíram os vínculos de sociabilidade que caracterizam Itapuã, fazendo um apelo ao universo simbólico dos povos inaugurais, os tupinambás e o intercâmbio cultural ao longo dos séculos com os povos africanos.

A arqueologia sócio-histórica que vimos realizando nos remete ao mito fundador de Itapuã, que é a "pedra que ronca", realçando, de modo valioso, a presença inaugural da comunalidade tupinambá e seu intercâmbio com os povos africanos que se estabeleceram no lugar, forçosamente, para trabalhar em armações de pesca, como escravizados.

Na língua tupi-guarani ita significa pedra e puã significa choro, gemido: Itapuã. Há também outra interpretação que diz ser Itapuã em tupi, um rochedo que se ergue, a pedra que ergue a cabeça redonda acima das águas na margem do oceano. A pedra possuía uma grande cavidade no seu interior que acumulava ar e, quando a maré "vazava", produzia um barulho estrondoso parecia um "ronco", levando os tupinambás a chamarem-na Itapuã.

Itapuã é um canal simbólico de sociabilidade que nos liga à nossa ancestralidade e nos aproxima de perspectivas sócio-existenciais milenares que marcaram o viver cotidiano da comunalidade tupinambá e, por extensão, a comunalidade africano-brasileira. Como enfatizou o Sr. Nilson dos Santos, conhecido como "Pai Velho", pescador e presidente da Colônia de Pescadores Z-6, que fica (coincidência ou não) em frente à pedra:

"A pedra que ronca é uma referência importante para nós pescadores. Ela estava aqui quando os índios chegaram os donos da terra.... Depois vieram os pescadores que também encontraram ela e como os índios aprenderam a respeitar.... Está vendo ela com a cabeça de fora? Ela tem muita força! Eu chego a me arrepiar todo... Sempre que passo por ela mostro meu respeito por ela e sei que ela observa e sabe.... Ela é um ancestral com certeza! "

A composição desse texto procura acolher as elaborações que enfatizam o princípio inaugural que é a pedra, referência legitimada por muitos moradores antigos de Itapuã.

Os filhos e filhas de Itapuã, como são conhecidos os moradores antigos que nasceram e cresceram ali, sabem e sentem que fazem parte dessa extensão de valores contidos nesse princípio mítico, que é Itapuã, a pedra, aliás, toda a comunalidade se identifica com esse imaginário milenar que carrega um significado simbólico profundo que alimenta e dá pulsão à comunalidade africano-brasileira.

Optamos, então, em realizar uma composição poética que se abastece do discurso próprio, das elaborações simbólicas e profundas das pessoas que nasceram em Itapuã e que têm uma relação visceral com essa territorialidade. Assim, Itapuã a "pedra que ronca", atravessa os tempos se insurgindo insistindo no direito à existência daqueles/as que se alimentam dos valores que constituem o patrimônio africano-brasileiro.

O "ronco" de Itapuã é uma metáfora que carrega as projeções sócio-existenciais dos povos que foram agredidos pelas relações coloniais e de expansão do capitalismo industrial. Ele ganha importância, e atravessa os séculos anunciando, bradando, denunciando as atrocidades cometidas pela expansão colonial e neocolonial, como também suas formas de recusa às políticas socioeconômicas que

tentam aniquilar a pulsão comunal de base africana contemporânea.

O mar que abriga a pedra Itapuã é um espaço sagrado, imponente, pleno de mistérios, do imponderável. É preciso respeitá-lo e a relação com ele se faz através de linguagens míticas que ritualizadas apelam para as forças cósmicas que o constituem. Os princípios de ancestralidade que inauguraram a territorialidade de Itapuã, a exemplo da "pedra que ronca", caracteriza o repertório mítico dos tupinambás que habitaram Itapuã e os africanos que herdaram o princípio inaugural da pedra atualizando-o até os nossos dias.

Nesse universo simbólico entram as oferendas para Yemanjá e Oxum, princípios das águas, de suma importância para prover o êxito dos ciclos da pesca que sustentam a expansão comunal. Itapuã, portanto, magnifica as presenças das comunalidades africanas, abrindo perspectivas de afirmação do princípio de ancestralidade que dinamiza o estar no mundo de muitas comunalidades na Bahia, portadoras de sabedorias milenares, como temos vivenciado em Itapuã.

3. Itapuã raízes negras

Compusemos algumas elaborações teórico-metodológicas nas nossas vivências no âmbito da Associação Crianças Raízes do Abaeté, em Itapuã, que tem no seu interior um acervo de fontes primárias interessantes e inéditas para pensarmos a nossa história. Estamos referindo-nos as fontes orais que têm uma riqueza especial nos provocando para compor histórias, e outras formas de comunicação.

Objetivando alcançar o intento que é o de explicitar o legado dos povos africanos na territorialidade de Itapuã, conheçamos um pouco, mais detalhadamente, essa pre-

sença em solo brasileiro e seus desdobramentos institucionais. Prevenimos o/a leitor/a de que faremos uma breve abordagem aqui, isso porque a história dos africanos/as, no Brasil, na Bahia e, de modo especial, em Itapuã exige que reconhecamos o complexo civilizatório que foi disperso pelo tráfico de seres humanos tratados como "mercadorias", brutalmente, arrancados de seus "solos de origem" (SODRÉ apud PUNZO, 2003), usurpados de sua condição de nobreza (no âmbito social/material) e que conseguiram, à custa de muita luta, resistência e literalmente "sangue", manter sua dignidade individual e coletiva preservando o seu rico, complexo e milenar "acervo" cultural e filosófico-existencial.

Começemos por entender a Bahia como uma "Roma Negra", expressão da saudosa Iyá Oba Biyi, a Mãe Aninha, fundadora da comunidade-terreiro Ilê Axé Opô Afonjá. O legado da Iyá Oba Biyi é abordado nas obras de Luz como uma importante liderança da tradição africano-brasileira que se referia a Bahia como uma "Roma Negra", isto porque, metaforicamente, ela compreendia a Bahia como uma pólis que confere existência transatlântica a África; e de outro, se constitui num marco fundamental de referência à compreensão da arkhé que funda, estrutura, revitaliza, atualiza e expande as comunalidades africano-brasileiras (LUZ, 1999).

Luz, N. (2000) destaca que Ruth Landes, antropóloga americana, que na década de 30 esteve no Brasil, escreveu um livro intitulado A Cidade das Mulheres, em que destacou que na Bahia:

"(...) as mulheres negras encontraram mais reconhecimento, do seu próprio povo. (...). Uma distinta sacerdotisa chamou a sua cidade de Roma Negra, dada a sua autoridade cultural; foi aqui que as mulheres negras atingiram o auge de eminência e poder, tanto sob a escravidão como após a emancipação. Controlando os mercados públicos, as socieda-

des religiosas e também suas famílias "(APUD LUZ, LANDES, 1961, p. 112).

Chamamos a atenção de que o poder feminino é fundamental na constituição e fundação dos valores que caracterizam a sociabilidade que vêm dinamizando as lutas de afirmação dos/as africanos/as e seus descendentes no Brasil.

Feita essas considerações, sobre a reterritorialização dos valores da civilização africana na Bahia, vamos recuperar nas contribuições de Pierre Verger (2002, p. 27) alguns ciclos com periodização e locais de procedência e de destino dos africanos/as em solo brasileiro:

O tráfico dos escravos em direção á Bahia pode ser dividido em quatro períodos:

1. - O ciclo da Guiné durante a segunda metade do século XVI;
2. - O ciclo de Angola e do Congo no século XVII;
3. - O ciclo da Costa da Mina durante os três primeiros quartos do século XVIII;
4. - O ciclo da Baía do Benin entre 1770 e 1850, estando incluído aí o período do tráfico clandestino.

Itapuã está incluída no cenário "do início do século passado, os africanos originários do Golfo de Benin, incluindo as etnias Jeje (Ewe), Nàgó (iorubá), Haussá, Tapa e Benin, dentre outras, formam aproximadamente metade da população africana em Salvador" (LUZ, M. 1995, p. 469).

Com a presença maciça dos Nàgó e Jeje na Bahia, as estratégias de luta com o objetivo de acabar com o jugo da escravidão proliferaram quilombos e insurreições, principalmente, em Salvador, entre 1810 a 1835, bem como o número de irmandades católicas de homens negros cresceram

e foram fundadas comunidades-terreiros, sendo implantados valores culturais característicos desses povos, afirmando seu direito à existência no contexto nacional nascente.

Itapuã acaba por se configurar como uma região ou área e um porto de embarque desses Nàgó e Jeje que predominam, também, em São Salvador – Bahia. A presença de africanos e o desembarque de escravizados, em Itapuã e praias próximas, é fortemente atestada pela memória oral, também, confirmada por documentos escritos, sobretudo, no que se refere ao desembarque ilegal. Verger (1983) dá notícia de que:

“Em 1834, a polícia baiana teria apreendido 159 dos 200 escravos desembarcados de contrabando na praia de Itapuã e destinados a trabalhar na propriedade de José Raposo Ferreira, em Santo Amaro de Ipitanga”. O mesmo autor informa, também, do desembarque, em 1838, numa duna dos arredores de Itapuã, de um grande carregamento de escravos transportados, ilegalmente, no brigue Dido.

A vinda forçada dos povos africanos para o Brasil implantou e fortaleceu a identidade dos valores africanos e instituições desses povos. Mesmo na condição de escravidão, o valor do trabalho foi, significativamente, influenciado pela sociedade africana, por conta, também, das expectativas de alforria e insurreições.

Na condição de libertas ou escravas, as mulheres (ganhadeiras) dominavam o comércio de rua como afirma Vilhena (apud Reis, 1986, p. 199) “se juntam para vender tudo o que trazem como seja peixe, carne meio assada, a que dão o nome de moqueada, toucinho, baleia no tempo da pesca, hortaliças, etc”. Sobre os homens, (LUZ, M.1995, p.482) “se ocupavam, sobretudo, dos serviços de estiva, cargas e transporte e os carregadores de cadeira formavam a categoria mais numerosa”.

Em Salvador, século XIX, os cantos mais conhecidos eram os dos Nàgó, na rua do Comércio, e na rua das Princesas, dos Grunci nos Arcos de Santa Bárbara, o dos Haussá, próximo ao Hotel das Nações, entre outros. Essa organização dos cantos expandiam as relações de trabalho e coesão social e fortaleciam, ao mesmo tempo, os africanos na luta por maiores conquistas sociais, econômicas e políticas. Luz (1995, p. 485 grifo do autor) afirma que: "O espírito comunitário dos cantos se desdobrava nas juntas ou caixas de empréstimos, que visavam estabelecer fundos para pagamento do resgate através da aquisição da carta de alforria, e outras necessidades dos associados".

Sobre as juntas, como afirma Reis (1986, p. 204) reproduziam instituições africanas como a Esusu, de origem Nàgó, foram elas que deram as bases econômicas para a construção das igrejas das "irmandades de homem de cor". As irmandades reestruturaram relações sociais oriundas dos centros de irradiação dos valores negros e as instituições da religião tradicional africana. A primeira casa de culto aos orixás no Brasil é o Ilé Àse Airá Intilé encabeçada por Ìyá Nassó (alta sacerdotisa) do culto Nàgó e zeladora do culto a Sàngó no afin (palácio real). Luz (1995, M. p.487) relata que:

Além das casas de culto aos orixá, outros segmentos religiosos se implantaram e se expandem na Bahia, com as sociedades secretas Egugun, voltado ao culto dos ancestrais masculinos, Gelede, voltado ao culto das Iya-mi Agba, as mães ancestrais, e a Ogboni, que reúne líderes da comunidade Nàgó (LUZ . 1995, pag.487).

As crises políticas e econômicas, características de aspirações das lutas tanto dos africanos, quanto os chamados crioulos pela independência, permitiam aos negros sonhar com a libertação. Sobre isso Reis (1989) comenta:

Em rebeliões espontâneas ou planejadas, na capital e nas vilas do Recôncavo, nos engenhos, fazendas e armações de pesca, os escravos africanos mantiveram os senhores em estado de insegurança constante. [...] Invariavelmente os rebeldes foram derrotados, em alguns casos de maneira brutal, mas essa insubmissão permanente criou uma tradição de audácia que impregnaria as relações escravistas na Bahia nesse período. (REIS, 1989, pag.)

Nesse contexto, conforme podemos verificar em Luz (1995), uma série de levantes ocorreu, entre eles, consta o de 1814, durante o governo do Conde dos Arcos, mais precisamente, no dia 24 de fevereiro de 1814, no qual escravizados de Manuel Ignácio da Cunha e pescadores de Itapuã liderados pelo rei Francisco e a rainha Francisca (considerados reis e rainhas pelos insurgentes) se revoltaram e mataram o feitor e membros da família, dirigiram-se, então para o Recôncavo e seguiram para Santo Amaro de Ipitanga, onde foi travada uma sangrenta batalha com as tropas do governo, onde uns foram aprisionados e outros foram parar em Alagoas. Sobre o desfecho desse levante, Reis (1996) relata que:

[...]. Durante a revolta os rebeldes mataram 14 pessoas, entre elas escravos que recusaram a unir-se a eles, e perderam 58 de seu lado. Dos que foram presos, quatro terminaram condenados à morte e enforcados; muitos foram punidos com penas de açoite, inclusive quatro mulheres; 23 foram deportados para colônias penais na África portuguesa. Além desses, mais de duas dezenas morreram nas prisões por maus tratos. Entre as vítimas da repressão deve-se também incluir muitos que de acordo com relato policial, teriam se 'suicidado', afogando-se no Rio Joanes ou enforcando-se. Parece que os insurgentes que conseguiram romper o cerco continuaram a luta. Foram parar em Alagoas, onde teriam planejado um levante, que afinal não apareceu, com data marcada para dezembro de 1815. (REIS, 1996, pag.)

Outro levante que merece destaque, ocorrido, também, em Itapuã, já em 1828, foi registrado por Reis (1996) da seguinte forma:

Outra rebelião marcante na Bahia, em Itapuã, foi a de 12 de março de 1828 e o alvo mais uma vez foi outra armação pesqueira de Manuel Ignácio da Cunha e Francisco Herculano. Aproximadamente cem insurgentes saíram de Itapuã em direção a Pirajá e nesse trajeto queimaram casas e canaviais. Na Engomadeira os insurgentes foram reprimidos pela polícia. Uns foram presos, outros desapareceram pelas matas e um deles, Joaquim, de origem Nàgó, recebeu cento e cinqüenta açoites como exemplo para todos/as aqueles/as que se recusavam a aceitar a ordem escravista colonial. As organizações quilombolas também foram fundamentais para a vida dos africanos em Itapuã, que mantinham vínculos com outras freguesias de Salvador submetidas ao regime escravista. Itapuã também é uma referência importante no contexto das insurgências dos africanos na Bahia, cujas estratégias de luta pela liberdade de existência constituem um importante legado para a Rebelião Malê em 1835, uma das mais importantes das Américas. (REIS, 1996, pag.)

Dos africanos trazidos para Itapuã, alguns foram designados para trabalhar nas armações de pesca e nos contratos (engenhos de óleo de baleia), outros para o trabalho nas fazendas e nos engenhos de cana-de-açúcar, como se pode comprovar na literatura do tráfico.

Desde a sua "chegada" nas Américas e no Brasil, o povo negro lutou por sua libertação das mais variadas formas, através de guerras ou guerrilhas e quilombos. A luta pela liberdade caracterizou-se pelas revoltas nos porões dos navios, os suicídios, abortos, envenenamento de senhores e feitores, acumulação de recursos para compra de cartas de alforria, insurreições e a implantação de instituições

que mantiveram a continuidade dos valores civilizatórios africanos. (LUZ, M.1995, p.384) relata que:

Uma das estratégias mais significativas que caracteriza a história dessa luta de libertação é a constituição de áreas libertadas, em regiões afastadas das unidades de produção e dos aparelhos militares escravistas, chamados quilombos ou palanques, ou cumbes, etc. Os quilombos se constituíram numa forma de resistência contra o escravismo colonial, implantando e expandindo os valores negro-africanos nas Américas [..].

Esses quilombos foram, ainda, responsáveis como afirma Luz, M. (1995, p.384) “[...] por quebrar a estrutura capitalista escravista colonial, além de desgastarem continuamente os exércitos colonialistas, estabelecendo as bases para a luta de independência do continente”. Ainda no que se refere aos quilombos, Nascimento (1981, p. 149 grifo do autor) nos informa “[...] que eles se constituíram no maior exemplo de continuidade cultural africana no ‘Novo Mundo’”. Santos (1985, p. 17 grifo do autor) contribuem afirmando que “[...] ‘o mundo do açúcar e Palmares eram como duas nações vizinhas e inimigas’, antagônicas pela base de princípios e valores”.

O quilombo Buraco do Tatu foi uma territorialidade negra que perdurou, aproximadamente, duas décadas, compreendendo o período de 1744 a 1763, ano em que foi destruída por uma expedição militar portuguesa. Ainda hoje, nota-se a existência de um local com o nome de Buraco do Tatu, às margens da Estrada Velha do Aeroporto de Itapuã. Como parte da história inaugural desse quilombo, os relatos históricos e de moradores dessa territorialidade contam-nos que em fins do século XVI, cerca de 40 negros conseguiram atingir uma região afastada e de difícil acesso, cuja geografia beneficiava os objetivos estratégicos

dos negros em sua luta para criar os espaços sociais necessários à sua afirmação existencial.

Em Salvador, existiram alguns quilombos dos quais dois deles se destacaram: o quilombo do urubu, na região de Pirajá e o quilombo do buraco do tatu, em Itapuã. Os moradores de Itapuã afirmam que ele existiu próximo à Estrada Velha do Aeroporto, entre Itapuã e Cajazeiras e uma enorme pedra representa a história desse quilombo. Nessa pedra, existe um vão que servia de passagem e esconderijo para os quilombolas em fuga. Luz, N. (2008) acrescenta a essa história que:

Itapuã era local de embarque e desembarque de povos africanos. Para cá vieram pessoas que exerciam lideranças importantes no continente africano: pessoas que tinham conhecimento sobre os astros, botânica, biologia, navegação, medicina; guerreiros, sacerdotes, ferreiros, arquitetos, oleiros, artistas como escultores, dançarinos, dramaturgos, músicos, filósofos, agricultores, etc. A força da civilização africana era representada por povos de distintas regiões da África que vieram capturados pelo sistema escravista para as Américas durante três séculos. Mesmo com todas as agressões sofridas na escravidão, os povos africanos, não abriam mão de sua dignidade e conseguiram com muita coragem trazer para as Américas de modo especial para o Brasil suas formas de viver e manter a riqueza da sua civilização. Em Itapuã também tem na sua história a organização territorial do Quilombo Buraco do Tatu 1744 e 1764. O Quilombo Buraco do Tatu manteve-se erguido inspirado no modo de vida africano e se expandiu em áreas importantes estrategicamente em Itapuã, a exemplo das dunas envolvendo a lagoa do Abaeté e toda a sua extensão, hoje conhecida como Praia do Flamengo, Alameda da Praia, etc. O Quilombo Buraco do Tatu era uma referência importante nas lutas contra a escravidão na Bahia desestabilizando de todas as formas possíveis o sistema escravista da época. (LUZ, 2008, pag.).

E, assim, se constitui Itapuã, em histórias tecidas através de insurgências, lutas, revoluções, surgindo com a força, significado, elaborações de existir e representações sociais que dignificam os povos tupinambás e africanos.

4. Africanização do Catolicismo em Itapuã

Em Itapuã, existem algumas manifestações culturais, desdobramentos da colonização portuguesa sob influência católica, mas o que nos chama atenção é que a população africano-brasileira africaniza, recria, de forma surpreendente, as formas estéticas dessas manifestações culturais. A esse fenômeno o professor Marco Aurélio Luz denominou de "africanização do catolicismo".

No Brasil, o negro aproveitava o espaço das irmandades, reconstituindo sua identidade cultural de origem, e com ela as relações sociais e institucionais africanas. Além disso, era o local necessário à coesão grupal que caracteriza as correntes da libertação da escravidão, gerenciando os recursos necessários à compra de cartas de alforria. Entre o vaivém do chicote do feitor, os padres procurava atuar no poder de Estado do regime escravista, para preservá-lo... Mas, desse contexto, soube o negro aproveitar para a reconstrução do seu mundo existencial e social, expandindo os valores civilizatórios africanos no âmbito das sociedades urbanas nascentes no Brasil. Assim como as contas do Rosário se transmutaram simbolicamente em signos do culto aos ancestrais africanos, todo o catolicismo no Brasil foi lido pelo negro como uma obra aberta (Cf. Ecco, 1968, p.) e completamente transformado pelos valores das suas culturas de origem.

Em Itapuã, a africanização do catolicismo era constante e procuraremos ilustrar alguns desses modos africanos de recriação estética e de conteúdo das festas católicas, como passaremos a expor aquelas que, de certa forma

ainda estão presentes nas expressões culturais de Itapuã, como: a festa de Cosme e Damião, o Terno de Reis, a Missa do Anzol e o Culto a Yemanjá e Oxum.

5. Festa de Cosme e Damião

São Cosme e São Damião são santos católicos, mas cultuados nas comunalidades africano-brasileiras, com rituais que apelam para seu universo simbólico. Dia 27 de setembro é o dia da comemoração através de um delicioso banquete, o caruru de São Cosme e Damião à base de quiabos, etc. Os gêmeos Cosme e Damião são princípios e na tradição africano-brasileira são representados pelos Ibejís:

“Os devotos de São Cosme e Damião costumam “dar Caruru de Cosminho” em suas casas durante o mês de setembro e principalmente no seu dia: 27 de setembro. A festa já começa durante os preparativos, e mexe com todo o comércio de feiras em Salvador, quando se tem uma procura maior dos ingredientes para a grande festa e quando a família se reúne para cortar os quiabos em forma de cruz e depois em estreitas rodela, preparar os temperos, torrar e triturar o amendoim e a castanha, temperar a galinha e fazer os seus pedidos também. A quantidade dos quiabos do Caruru, geralmente chegam aos milhares, a depender da promessa, devem ser cortados por quem está oferecendo, mas vale a ajuda de participantes voluntários que também fazem a sua reza e pedidos aos santos gêmeos.

Interessante são as formas de comunicação que organizam a festa:

Os primeiros a serem servidos são os donos da festa: São Cosme e São Damião. As oferendas são precisamente colocadas no altar decorado para a ocasião procedida a cerimônia, chamam-se os sete meninos, especialmente convidados para iniciar a

comilança. A tradição manda que se prepare uma roda de sete meninos. Geralmente é colocada uma toalha de mesa no chão e as crianças se sentam ao redor. Eles geralmente sentam-se no chão e comem em pequenos pratinhos de barro, ou em um único grande prato como uma bacia. Não usam talheres, usam as mãos. Mas algumas mudanças já ocorrem em torno da tradição do Caruru de Cosminho como misturar meninos e meninas, comer com talheres; ao final eles levantam-se e juntos cantam a musica de Cosminho juntos com os outros convidados da festa.

E, assim, a festa prossegue com cânticos que carregam no seu conteúdo a estética de valores africano-brasileiros.

São Cosme mandou fazer
 A sua camisa azul
 No dia da festa dele
 São Cosme quer Caruru
 Vadeia Cosme, vadeia!
 Vadeia Cosme, vadeia!"

Cosme e Damião
 Vêm comer teu Caruru
 Que é de todo ano
 Fazer Caruru pra tu

Vem cá, vem cá, Dois-dois
 Vem cá, vem cá, Dois-dois

Africaniza-se a festa que comunica através da culinária e cânticos o modo de viver da população negra em Itapuã.

6. Ternos de Reis

A festa de reis indica o final do ciclo das festas natalinas. O terno de reis, ou folia de reis é a dramatização da visita dos reis magos a gruta onde nasceu o menino Je-

sus. Em Itapuã, o terno das flores, fundado por pescadores, dramatiza do jeito africano-brasileiro a visita dos reis magos e a homenagem a Jesus. Todos os participantes iam a pé de Itapuã até a Lapinha. Nesse trajeto, os participantes visitam as casas que tinham, no seu interior, um presépio convidando o terno a adentrar, cantar, dançar e em troca recebiam presentes e comida e isso ia pela madrugada.

A narrativa é assim:

Os reis não sabiam onde estava o menino; em sua caminhada, encontraram floristas que se preparavam para levar seus presentes a Jesus. Juntaram-se a elas e, guiados por uma luzinha, retomaram a caminhada. Ao longo do percurso, aparecem os pastores, as pastoras e as ciganas. Juntam-se ao cortejo e seguem em direção a Belém. Dessa versão, tiram-se as personagens componentes do Terno: Reis Magos, floristas, flores, pastoras, ciganas e estrela-guia. Completando o elenco, temos a porta-estandarte e sua guarda-de-honra, a rainha do Terno e o conjunto musical composto dos seguintes instrumentos: saxofone, sax alto, clarineta, trompete, contrabaixo, pandeiro, surdo e banjo.

Uma das cantigas que abrem o terno:

Licença meus senhores
Que eu aqui quero entrar com alegria,
Trazendo as flores mimosas,
Hoje em tão grande dia.
Alegremente cantamos
Para todos despertar com alegria,
Trazendo as flores mimosas
Pra Jesus oferecer.
Neste presépio,
Alegres e contentes

A Jesus nos prostramos.
Viemos adorar
Ao rei supremo
Ao Senhor soberano.
Cantamos todas,
Alegres e contentes,
Viemos adorar
A Jesus onipotente.
Segue-se o canto dos reis:
Acordai, acordai, nobres senhores!
Escutai, escutai, com atenção:
Que os três reis, que os três do oriente
Jubilosos aqui estão
Se viemos, se viemos humildemente,
Para visitar a Omessia (ao Messias),
Já trazemos, já trazemos em nosso peito
O coração cheio de alegria.
O primeiro trouxe incenso
Para seu trono incensar;
O segundo trouxe ouro
Para seu trono "adourar";
O terceiro trouxe mirra
Para seu trono admirar.

O cortejo organiza-se na "casa da mestra", pessoa responsável pelo terno constituído de cajado-chefe, estrela-guia, reis magos, flores, floristas, pastores e ciganas. "Ladeando o grupo feminino, os pastores, empunhando seus cajados encimados de flores, com lanternas pendentes. O conjunto instrumental fecha o cortejo".

É importante salientar que todo esse legado através da africanização do catolicismo é mais um canal substantivo de afirmação da alteridade civilizatória africano-brasileira.

7. Missa do Anzol

Outra manifestação que enfatiza a africanização do catolicismo é a missa do anzol ou de São Pedro, o padroeiro dos pescadores, que organizam a celebração sempre no dia 29 de junho. Começa com a alvorada e culmina com uma celebração na igreja de Nossa Senhora da Conceição.

O evento conta com uma:

(...) procissão marítima até à maior colônia de pescadores de Salvador, a Z-6, localizada no bairro. O percurso não é tão longo. São apenas cerca de 500 metros da Igreja até o barracão da colônia. A imagem do santo fica no barracão por dois dias. Nesse período, os fiéis se revezam em rezas e agradecimentos pelas graças alcançadas.

Os pescadores depositam, no altar, redes, cestos com peixes, frutas e flores e outros instrumentos de trabalho usados nas atividades de pesca.

8. Culto a Yemanjá e Oxum

Desde a "chegada" dos africanos em Itapuã que Yemanjá e Oxum integram o patrimônio de valores que dinamizam a vida dos "itapuanzeiros", representando os princípios femininos que organizam a sociabilidade com o mar. Nesse sentido, as narrativas ancestrais africano-brasileiras, aqui são assumidas como elaborações que organizam os vínculos de sociabilidade em Itapuã. E é a partir de tal perspectiva que trazemos a narrativa ancestral, contada

por moradores antigos, dedicada ao orixá Oxum que mora nas águas doces.

Oxum é, também, responsável pela fertilidade. Orixá materno, doce, melindroso e "arteiro", gosta de criar inteligentes estratégias para driblar os que desejam atrapalhar o seu caminho.

Contam os mais velhos que Oxum morava na lagoa, perto de ossá e todos os dias Oxum ia à lagoa se banhar; polia suas pulseiras, seus indés, até que brilhassem igual as estrelas do céu. Todos os dias, Oxum, a orixá mais bela de todas, lavava na lagoa seu idá. E ela ia caminhando junto às margens, sobre as pedras cobertas pelas águas rasas da beira da lagoa. E as pedras que ficavam no raso da lagoa iam alisando os seus pés, que iam ficando cada vez mais formosos e macios. Lá na lagoa, ela sonhava com um amor que um dia viria, espreitando a sua beleza, exuberância e formosura. Oxum, também, ia brunir os seus indés e na lagoa lavava, também, o seu punhal. Ela tem cabelos longos e gosta de perfumá-los, ela é muito estrategista e tem o poder de conquista muito grande. Tanto foi Oxum à ossá, que as pedras se gastaram com seu caminhar. Viraram seixos rolados pelo tempo, modelados e alisados sob os pés do orixá.

Sobre Oxum, Luz (1995, p.75) relata:

Orixá que detém os princípios femininos da existência, está relacionada as águas correntes, ao corrimento menstrual, a fertilidade e a riqueza [...] Associada, com as Ya-mi-Agba, aos grandes pássaros e aos grandes peixes, penas e escamas simbolizam progenitura, filhas que se despregam do corpo materno.

Luz informa que o orixá "Iemanjá é a patrona das águas do rio e no Brasil, também das águas do mar, seu nome Iye-ono-eja, significa mãe dos filhos peixes". O azul é sua cor e as suas filhas são mães, mulheres e filhas gene-

rosas e cúmplices. [...] “Dentre seus emblemas, destacam-se o abebe, feito de metal branco e uma pequena espada. O abebe, que caracteriza o poder do ventre fecundado, associado aos gestos de suas danças que imitam as vagas do mar, simboliza o útero que contem filhos”.

Sobre Yemanjá, Luz (1995, p.75) acrescenta:

Iemanjá é orixá patrona das águas do rio e no Brasil, também das águas do mar, seu nome, Iye-o-mo-eja, significa mãe dos filhos peixes. Originária de Nupe, ela é considerada, em algumas histórias antigas, a mulher de Oraniyan e mãe de Xangô. Princípio genitor feminino, suas sacerdotisas paramentadas usam uma coroa, adê, com franjas de contas caídas sobre o rosto, denotando nobreza e alta hierarquia. Suas cores são o azul celeste e verde água, representações diluídas do axé do branco, poder genitor, e do preto, interioridade e direção. Dentre seus emblemas destacam-se o abebe, feito de metal branco, e uma pequena espada. O abebe, que caracteriza o poder do ventre fecundado, associado aos gestos de suas danças que imitam as vagas do mar, simboliza o útero que contém filhos. Filhos-peixes contidos no bojo das ondas. Com a espada, ela abre caminhos, tece o destino e expande seus filhos para todas as direções. No Brasil é considerada a patrona dos pescadores.

Os pescadores têm muitas histórias para contar-nos, uma delas diz:

Iemanjá é muito forte e dona de rara beleza, por ser mulher caprichosa ela afoga seus amantes no mar e como tal, tem apetites extravagantes. Um certo dia ela saiu de sua morada nas profundezas do mar e veio à terra em busca do prazer da carne. Ela é muito sedutora e encontrou um pescador jovem e bonito e o levou para seu líquido leito de amor. Seus corpos conheceram todas as delícias do encontro, mas o pescador era um humano e morreu afogado nos braços da amante. Quando amanheceu, Iemanjá

devolveu o corpo a praia. E assim acontece sempre toda noite. Quando Iemanjá se encanta com os pescadores, que são fortes, bronzeados e bons amantes. Que saem em seus barcos e jangadas para trabalhar. Ela leva o escolhido para o fundo do mar e se deixa possuir e depois o traz de novo, sem vida, para a areia. As noivas e as esposas correm cedo para a praia esperando pela volta de seus homens que foram para o mar, implorando a dona do mar, Iemanjá que os deixe voltar vivos. Elas levam para o mar muitos presentes porque ela é muito vaidosa e dengosa. Ela gosta de flores, espelhos e perfumes e quando ela se agrada ela traz muitos peixes e deixa viver os pescadores.

Esses princípios míticos atravessam o dia a dia das crianças, jovens e mais velhos de Itapuã e constituem canais de diálogos importantes de vínculos comunitários. São nas homenagens a Yemanjá e Oxum, através de oferendas e outras celebrações que podemos perceber a força dessas redes comunitárias em Itapuã.

9. Profissões Tradicionais de Itapuã

Ô canoeiro
 bota rede,
 bota rede no mar
 (...) Cerca o peixe,
 bate o remo,
 puxa corda,
 colhe a rede,
 ô canoeiro
 puxa rede do mar.[...]

Pescaria

Dorival Caymmi

Composição : Dorival Caymmi

Disponível em <http://letras.terra.com.br/dorival-caymmi/1183842/>

10. Baleeiros e Pescadores

Itapuã foi uma das referências da caça às baleias no litoral das Américas, animal em abundância por aqui representando uma das atividades econômicas mais promissoras no período colonial. Seus derivados davam muito lucro: carne barbatanas (cerdas bucais) para confecção de espartilhos, guarda-chuvas, e a ossada para fins estruturais e ornamentais, seu óleo, adquirido da gordura, conhecido, também como azeite de peixe, utilizado, principalmente, para a iluminação das cidades e ligante da argamassa. Há registros de que a primeira armação de caça baleeira no Brasil foi instalada na Bahia, no recôncavo nas imediações da ilha de Itaparica.

Outras armações foram sendo instaladas devido ao êxito desse comércio baleeiro: entre elas Pituba, no Rio Vermelho, Farol da Barra e na "Pedra Furada" como era chamada Itapuã (devido à cavidade no seu interior). O que ficamos sabendo é que em Itapuã, como era difícil os barcos atracarem e rebocar as baleias, não entusiasmou muito os donos das armações de pesca.

A caça se iniciava entre junho a setembro com a migração das baleias para as águas quentes, onde davam a luz, reproduziam-se, e também criavam seus filhotes. Estes, conhecidos como baleotes, estupidamente eram arpoados para atração e vulnerabilidade da mãe que tentara salvar sua cria. As capturas nas armações da Bahia chegaram a atingir no auge da caça, picos de até 200 animais ao ano. Supõe-se que a espécie mais arpoada nos núcleos baleeiros baianos foi a baleia-jubarte (*Megaptera novaeangliae*), sendo que, qualquer outra espécie que chega-se mais próxima ao litoral também era caçada.(...) No século XIX as armações baleeiras no Brasil chegariam a sua decadência, se extinguindo em algumas localidades enquanto que na Bahia, ainda resistiriam durante a segunda metade do sé-

culo XIX, onde se desmanchariam as ultimas armações baleeiras situadas na Ilha de Itaparica..

D. Ana Maria, presidente das ganhadeiras de Itapuã, tem uma casa nesse mesmo local que foi construída pelo seu pai. Ela nos conta que:

(...) em um tempo em que óleo de baleia fazia parte da argamassa das construções. Até a década de 1930, antes de ser proibida caça, toda a vila participava da extração e armazenamento do óleo nos galpões chamados mercados. Boa parte das casas era de taipa coberta de palha e chão de areia.

Sobre a profissão de pescador, testemunhos orais recolhidos em Itapuã, reforçam a tese segundo a qual os aborígenes da Bahia transmitiram aos colonizadores e aos africanos muitas das suas técnicas de pesca, tendo ao mesmo tempo adquirido novas técnicas com eles. Assim é que três tipos de embarcação caracterizam a pesca artesanal dessa região: a jangada, a canoa, que teve a sua origem foi difícil de precisar, pois, tanto pode ser atribuída aos africanos quanto aos tupinambás – e as embarcações de tradição mediterrânea, como saveiros e lanchas.

Em Itapuã, a Colônia Z-6 tem 2.800 pescadores cadastrados, que vivem dos frutos recolhidos do mar e através deles sustentam suas famílias. Nas entrevistas realizadas, constatamos entre os pescadores um profundo conhecimento dos peixes: comportamento, habitat, reprodução, alimentação. Conforme dizem esses relatos:

O pescador Nelson dos Santos, 54 anos, acompanhou toda essa mudança:

“Eu sou filho do Rio Vermelho, mas já faz 40 anos que estou em Itapuã, lugar que escolhi para morar por causa do mar ser cheio de peixe, e pescar é minha vida, isso dá tranqüilidade. Hoje em dia

está tudo diferente, mas daqui não saio nem morto, tem até cemitério aqui perto!", conta Pai Veio como é conhecido.

O pescador Nilson da Colônia Z-6 informa:

"Quem inventou o náilon merece ser enforcado nele", brinca o pescador da colônia Z6, Nilson sobre a substituição do fio de linha pelo náilon. Apesar de seus benefícios e duração eterna, o náilon queima muito mais a pele do que a linha. Mas o náilon não foi o único instrumento que possibilitou uma pesca moderna. Sondas e barcos motorizados deram início a pescas mais lucrativas. (...) "Se antes a comida era esquentada numa fogueira no interior do barco com muito cuidado para não queimar as linhas, hoje fogão e gás facilitam a preparação: "Naquele tempo era fogão de pedra. Tinha que jogar água logo para apagar, porque ia fogo pra tudo que é lado, ainda mais com ventos fortes", diz Nilson. "Os barcos têm medicamentos, rádio, coletes, bússolas. Não é como antes, a base de remo. Quase todos são motorizados. Não tem mais precisão de sair de madrugada. A rotina é 6h, 7h da manhã. Levantam, pegam seus equipamentos, pegam o barco e vão à luta", completa o presidente da colônia de Itapuã, Nelson dos Santos, apelidado de Pai Velho.

E ainda: "Mês passado eu estava passando por aqui e vi duas toneladas de peixes boiando por causa do gás liberado na retirada do petróleo. Mas ninguém diz nada, abafam. Isso não sai no jornal, mas essa é a verdade. "

Esses pescadores aprendem, desde criança, a lidar com os elementos da natureza, ensinamento de seus ancestrais, como também o respeito e preservação com o mar, os peixes, o rio, as dunas e toda a riqueza da biodiversidade de Itapuã. Nas falas, são visíveis os sentimentos de insatisfação e indignação.

11. Ganhadeiras

As mulheres africano-brasileiras de Itapuã, esposas de pescadores, viviam atividade de ganho pelas ruas, constituindo um comércio expressivo no espaço urbano de Salvador no século XIX. Eram mulheres que podiam ainda estar submetidas à condição de escrava, (então o lucro do que vendia, elas tinham que dar uma parte ao senhor de escravo), livres e libertas que conseguiam renda para sustentar seus filhos, suas famílias. As atividades de comércio e serviços dessas mulheres eram: domésticas, quitandeiras, peixeiras, mercandaja, costureiras, lavadeiras, cozinheiras, mendigas, pedreiras, roceiras, etc.

Em Itapuã, as ganhadeiras peixeiras, recebiam os produtos dos pescadores e vendiam no varejo. Usavam para a atividade de ganho tabuleiros, gamelas, cestas e iam vender no mercado nas feiras livres. Além do peixe e frutos do mar, em geral, outras iguarias eram: tecidos, frutas de diversas qualidades, carurus, vatapás, mingau, pamonha, acaçá, canjica, acarajé, bobó, arroz de coco, feijá de coco, angu, pão- de-ló de arroz, roletes de cana, cocadas, moquecas. Toda a circulação dessa atividade era através de cantigas e dramatizações nas formas de comunicar seus produtos.

Há registros de que as ganhadeiras colaboraram com a rebelião Malê de 1835, fornecendo comidas e outras necessidades que desse apoio aos insurrectos. A mãe do abolicionista Luís Gama, por exemplo, Luiza Mahim era quitandeira e foi acusada de participar da rebelião.

Essas mulheres, ainda hoje, lutam e afirmam a sua condição de mulher negra, as ganhadeiras recriam e contam a sua história e de seus antepassados através das músicas, dança, vestuário, comunicações lúdico-estéticas e políticas passadas de geração a geração.

12. Parteiras

Trata-se de mulheres que assumem a função de cuidar de mulheres grávidas e acompanham a gestação até o parto. Em Itapuã, até os anos 60, a profissão de parteira era muito solicitada. A maioria das pessoas desta territorialidade nasceu em casa.

Hoje, essa profissão é reconhecida como um saber tradicional importante para a preservação da vida de milhares de mulheres brasileiras que habitam lugares distantes (como era Itapuã antes das grandes avenidas que ligam ao centro de Salvador) e que sofrem por não terem os cuidados necessários na hora do parto. Sobre isso o médico Paulo Viana comenta:

A parteira representa o elo entre a comunidade e o Sistema Único de Saúde - SUS. Elas têm um trabalho de atenção integral à saúde da mulher e da criança, pois acompanham toda a gravidez, conhecem a vida das famílias, chamam-nas pelo nome e representam o mesmo nível social e econômico dos clientes, o que aproxima ainda mais a parteira da mãe. Isso é fundamental para o momento da gravidez, do parto e do pós-parto. O parto não é só um evento médico, é um evento social e familiar que tem a mulher como protagonista. Então a parteira tem essa capacidade de interagir de forma mais humana, no sentido do pensamento mais holístico. Não que não haja médicos que façam assistência desse tipo. Porém há uma distância maior entre médicos e médicas e as mulheres das comunidades indígenas, ribeirinhas, quilombo, floresta, onde estão as parteiras tradicionais. Elas têm muito o que ensinar para nós.

E acrescenta:

“Uma vez, no interior do Amazonas, conversei com uma médica e uma parteira. E a médica perguntou: “qual é a diferença do meu atendimento para o seu?”. Desta forma, a parteira respondeu: “a diferen-

ça é que você tem pressa e eu não". As parteiras não têm pressa mesmo, elas acompanham a mãe e isso torna o parto mais humano."

O importante aqui é destacar que essa profissão ficou esquecida entre os moradores/as de Itapuã que não utilizam mais essa referência para ter seus filhos e isso se deve porque muitas parteiras já faleceram e não tiveram oportunidade de repassar seus conhecimentos para outras gerações, e, também, pelas mudanças de hábitos que vieram com a modernização e acessibilidade a maternidades entre elas o Hospital Menandro de Farias próximo ao município de Lauro de Freitas.

13. Rezadeiras

Ó senhora rezadeira
(...)Reze uma prece com fé
Pra que a raça brasileira
Esteja sempre de pé
Reze pra que o nosso povo
Viva sempre a liberdade
E construa um mundo novo
Cheio de felicidade
(...)Reze pra que a lua mansa
Nunca deixe de brilhar
E na vida a esperança
Nunca venha nos faltar
Reze pra que a falsidade
Seja sempre superada
E que o amor e a bondade
Andem sempre de mãos dadas(...)

Beth Carvalho – Senhora Rezadeira

Disponível em: <http://www.musicasouvir.com.br/beth-carvalho-senhora-rezadeira.html>

As *rezadeiras* ou benzadeiras são mulheres que utilizam um repertório simbólico da tradição indígena, afro-brasileira e católica para curar pessoas acometidas por doenças.

Em Itapuã, era muito frequente a presença dessas senhoras. Hoje são poucas as que exercem essas funções. Elas usam rezas, folhas, substâncias minerais, chás, banhos, todo um conhecimento botânico, inclusive, para tratar quem as procura. Conhecem todo o tipo de folha, características importantes para cada tipo de cura. E dão o tom do segredo, dizendo que não basta, apenas, aprender as rezas, é preciso ter certas habilidades/qualidades.

Tais qualidades dizem respeito a uma conduta moral. O que implica ser uma mãe carinhosa, ser religiosa e devota aos santos, ser temente a Deus, não difamar os outros e, acima de tudo, não cobrar pelas curas que realizam. Algumas colaboradoras afirmaram ter recebido o dom da cura através de seres sobrenaturais, como anjos, caboclos, visões e vozes. Sinais que remetem a outras dimensões. As rezadeiras que obtiveram os saberes das rezas a partir do aprendizado com os seres de outros mundos acabam enfatizando tal fato para fortalecer sua atuação perante a comunidade.

São essas perspectivas sócio-existenciais que continuam alicerçando esse lugar, elaborações de mundo africano que se expandem através dos conhecimentos ancestrais que nos aproximam da vida elaborada com o mar, sol, lua, arco-íris, ar, dunas, mata e, de modo especial, os coqueirais de Itapuã.

14. Pensares Conclusivos

AYÓ, AYÓ, ITAPUÃ TERRITORIALIDADE NEGRA
IMANTADA DE ALEGRIA

Ayó, Ayó, alegria, alegria e assim vamos finalizando com esse sentimento especial. Refletindo sobre a história des-

sa territorialidade rica, exatamente, nas narrativas, histórias contadas pelos mais velhos. Histórias, contos, narrativas, músicas, danças, natureza que se revela e surpreende, encantando de uma forma singular, a história deste lugar.

Cunha (2004, pag.) nos aproximou do seu tear africano, e com ele aprendemos que "a educação de base africana é um exercício de contar histórias e provérbios, de aprender trabalhando e de se permitir reconhecer a sua sociedade. As danças, os cânticos, as músicas e os ritmos são as formas de repetir essas histórias". E isso é o que faz muito bem os moradores deste lugar ao narrar às histórias de seus ancestrais. Ainda segundo o autor "histórias que produzem uma ampla pedagogia de reflexão sobre a dignidade humana, sobre a persistência e insistência em torno de projeto de vida: ser feliz, ser consciente de si e participar do coletivo".

Estar em contato com o patrimônio, em Itapuã, leva-nos a estimular crianças, jovens e adultos a saberem um pouco mais da história dessa territorialidade negra singular no Brasil.

Demonstramos a riqueza da missa do anzol, terno de reis, caruru de Cosme e Damião, as ganhadeiras, lavadeiras, rezadeiras e pescadores, reconhecendo esses vínculos de sociabilidade como linguagens que refletem e expandem a história da civilização africana na Bahia. Assim, procuramos ilustrar a influência da civilização africana em Itapuã, considerando-a uma territorialidade negra que vive a pulsão de sociabilidade, desdobramentos do legado ancestral africano-brasileiro.

Referências

CUNHA Jr., Henrique. *Tear Africano: contos afrodescendentes*/ Henrique Cunha Junior. – São Paulo: Selo Negro, 2004

_____. *Educação, Cidade e afrodescendência: as formas territoriais e políticas do Racismo no Brasil*. Org. 2007.

_____. *Artefatos da Cultura Negra*. / Henrique Cunha Junior, Joselina da Silva e Cicera Nunes [organizadores]. – Fortaleza: Edições UFC, 2011.

_____. *Africanidades, afrodescendência e educação*. Revista Educação em Debate, Fortaleza, ano 23. V. 2, n. 42, 2001.

FANON, Frantz. *Peles Negras, Máscaras Brancas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1952.

<http://historiando-rotary.blogspot.com/2010/09/colegio-estadual-rotary-alunos-daniele.html>

http://www.mayasmidi.mus.br/terno_das_flores.htm

<http://www.jangadabrasil.com.br/setembro13/fe13090a.htm>

<http://www.musicasouvir.com.br/beth-carvalho-senhora-rezadeira.html>

LUZ, Marco Aurélio. *Alguns aspectos da comunicação na cultura negra*. Revista Vozes. Petrópolis, nº 9, p. 60-72, 1977

_____. *Agadá: dinâmica da civilização africano-brasileira*. Salvador: EDUFBA/SECNEB, 1995.

_____. *Cultura negra Ideologia do recalque*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1983.

LUZ, Narcimária Correia do Patrocínio. *ITAPUÃ: da ancestralidade africano-brasileira*. Salvador: EDUFBA. 2012.

_____. *ABEBÊ: a criação de novos valores na educação*. Salvador: Edições SECNEB, 2000.

_____. (Org.) *ÓJÓ KÊJI ÓSÉ: Ciclo de Palestra*. Salvador: Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), 2009.

_____. *SEMENTES CADERNO DE PESQUISA*. Salvador: Departamento de Educação Campus I. Universidade do Estado da Bahia-UNEB, 2000-2005.

_____. *Quilombo Buraco do Tatu em Itapuã*. <http://blogdoacra.blogspot.com.br/>

REIS, João José. *Negociação e Conflito: A Resistência Negra no Brasil Escravista*, São Paulo: Companhia das letras, 1989.

_____. *Rebelião escrava no Brasil*. A história do levante dos malês (1835). São Paulo: Brasiliense, 1986.

REIS, João José e GOMES, Flávio dos Santos. *Liberdade por um fio: história dos Quilombos no Brasil*, São Paulo: Companhia das letras, 1996.

SANTOS, Francimário Vito dos. *O ofício das rezadeiras como patrimônio cultural: religiosidade e saberes de cura em Cruzeta na região do Seridó Potiguar*. <http://www.revistasusp.sibi.usp.br/pdf/cpc/n8/a02n8.pdf>

SOARES, Cecília Moreira. *As ganhadeiras: mulher, resistência negra em Salvador no Século XIX.*(Xerocado)

SODRÉ, Muniz. *O terreiro e a cidade.* Petrópolis: Vozes, 1988.

TAVARES, Odorico. *Bahia: imagens da terra e do povo.*
Fontes: www.dihitt.com.br/noticia/o-caruru-de-cosme-e-damiao.

VERGER, Pierre. *A tradição dos Orixás e as relações históricas da África com o novo mundo.* Comunicação apresentada durante a II Conferência Mundial da Tradição dos Orixá e Cultura, Salvador: 1983, mimeo.

VIANA, Paulo. *Parteiras.* http://amaivos.uol.com.br/amaivos09/noticia/noticia.asp?cod_noticia=15676&cod_canal=41

Capítulo 7

QUILOMBO RURAL, QUILOMBO SEMIURBANO E QUILOMBO URBANO: conceitos e definições para educação quilombola

Marlene Pereira dos Santos²⁸

Henrique Cunha Júnior²⁹

1. Pressupostos Iniciais – Afinal o que são os quilombos?

Consideramos que a educação popular, educação do campo e as diversas denominações de educação com finalidade de promover a autonomia e as inserções sociais de coletividades humanas têm como dever o trabalho com as identidades e as culturas dos grupos sociais de inclusão precária na sociedade. Inclusão precária significa os grupos que sofrem os processos de dominação social, cultural, política e econômica.

28 Doutoranda do Programa em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará - PPGE/UFC. Mestra em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2012), Especialização em Cultura Folclórica Aplicada pelo IFCE (2010), Graduação em Normal Superior pela Faculdade Kurios (2007). Participa do Fórum de Educação e Diversidade Étnica do Ceará. Membro do Núcleo de Africanidades do Ceará - UFC. Pesquisadora Colaboradora do Instituto de Pesquisas da Afrodescendência - IPAD- Brasil.

29 Pós-Doutorado - Universidade Técnica de Berlin, TU BERLIN, Alemanha. (1986); Pós- -Doutorado - Livre-Docência. Universidade de São Paulo, USP (1993); Doutorado Engenharia Elétrica - Instituto Politécnico de Loraine (1983); Mestrado em Dea de História - Université Loraine, UL, Nancy-UNI (1981); Especialista em Economia - CNAM (1983); Especialização em Arquitetura e Cidade - Andamento-Faculdade Unyleya - (2016); graduado em Engenharia Elétrica -USP (1975); Graduado em Sociologia-UEP (1979); Professor Titular da Universidade Federal do Ceará.

Os quilombos são os exemplos de comunidades com inclusão precária na sociedade devido às lutas pela posse da terra e os desmandos dos grupos dominantes. As histórias, as identidades e as culturas são as bases onde repousam os sentidos de comunidade que produz a força de luta pelos direitos sociais dos grupos de inclusão precária. As identidades exercem um papel duplo, primeiro da integração do grupo social, a sociedade em geral, pelo seu reconhecimento pelo reconhecimento dos seus valores, prática sociais, conhecimentos e anseios, segundo pela sua integração à educação e pela existência de conceitos e currículos que dinamizem a importância dos grupos sociais. As identidades são reconhecimentos coletivos de memórias comuns, de necessidades de vidas em comum, de anseios sociais em comum, de existências em um mesmo território as identidades são construções sociais coletivas que estão em constante transformação.

Para as comunidades negras, devido à permanência das bases das culturas negras é possível tratar as identidades coletivas e as memórias coletivas com os conceitos de ancestralidade. Pensando a ancestralidade como um processo de quatro tempos: as histórias do passado distante e mitológico, as histórias do passado próximo, as do presente e as que estão sendo construídas para o futuro. A ancestralidade é um conceito que reúne os seres humanos em coletividades e os lugares onde esses seres constroem as suas vidas. As territorialidades geográficas são ancestrais, sendo que devemos considerá-las nas suas formas materiais e imateriais.

A importância dessa abordagem reside no fato de entendermos que as territorialidades são dinâmicas, elas se transformam, mudam com as mudanças dos territórios, assim também, as identidades seguem o mesmo percurso, acompanhado com as atualizações constantes da memória coletiva. Sendo assim, é importante a constante revisão dos

conceitos de quilombo para uma constante adequação dos currículos e práticas da educação em quilombos.

O conceito de quilombos e a percepção política e social sobre essas populações negras denominadas de quilombos variaram através dos tempos, mas teve um considerável papel político para o movimento negro no Brasil. Os estudos e as publicações de livros sobre quilombos são significativos, sendo que podemos citar as contribuições de Clovis Moura como um marco importante e histórico nessa área de conhecimento. Este artigo apresenta a importância dada ao conceito de quilombo em diferentes momentos da história brasileira e as variações de percepção sobre o significado das comunidades de quilombos para os movimentos negros. São apresentados, também, os meios com os quais essas organizações impulsionam a sociedade nessa discussão.

Quilombo é um termo associado aos estudos sobre comunidades negras rurais e suas identidades. O conceito de quilombos na atualidade cita uma formulação guiada pelos conceitos de patrimônios materiais e imateriais, sendo definidos e reconhecidos com base na cultura quilombola.

Neste artigo são revistos marcadores dessa transformação conceitual. Para tais entendimentos, definiu-se como objetivo conceituar quilombo, território, identidade, patrimônio cultural, pois, esses elementos vêm ligar elos fundamentais para o entendimento e valorização da história e educação brasileiras, há uma diversidade e as perspectivas presentes na vivência da nossa sociedade. Pesquisar sobre quilombo e ser professora formadora do programa Ação Escola da Terra instigou abordar esse tema. Por constituir-se um marco histórico que deve estar presente, de forma positiva, na história, na nossa sociedade e, principalmente, na educação.

A formação histórica do Brasil nestes quinhentos últimos anos é bastante diferente da ocorrida nos países

européus devido à existência de um sistema de produção escravista criminoso de duração de quase 350 anos. Nesse período estabeleceu-se a importação compulsória e sistemática de trabalhadores africanos para o desenvolvimento econômico da colônia portuguesa e depois do império brasileiro.

A colonização do Brasil é realizada por uma mássica vinda de africanos e a reprodução dos seus descendentes, o que constituiu uma estrutura social, pondo em oposição africanos e europeus, conhecimento africano e conhecimento ocidental, culturas africanas e culturas europeias. No campo das relações intercontinentais, existiu, também durante 400 anos uma intensa luta entre nações africanas e europeias resultando em três grandes problemas para humanidade, num grande sistema colonial de dominação dos povos africanos pelos europeus, a implantação do escravismo criminoso nas Américas e o subdesenvolvimento econômico das nações africanas.

O continente africano, durante a Idade Média, era, economicamente, mais desenvolvido que a Europa e se tornou subdesenvolvido. Resultante desses sistemas de dominação foi produzida uma ideologia de inferioridade social e de desqualificação social para o trabalho dos povos africanos e dos descendentes que podemos denominar como racismo contra as populações negras. A escravização de africanos deu-se em período menor em todos os demais países das Américas, sendo, portanto, no Brasil o mais longo e mais intenso tráfego de trabalhadores aprisionados do continente africano.

Resultando na estrutura social brasileira uma importante desigualdade social entre as populações de descendentes de africanos, populações denominadas como de negras e negros, em relação às populações de descendentes de europeus, denominados como brancas e brancos. O que produziu como reação a existência de movimentos sociais das

populações negras. Deixamos claro que negros e brancos são apresentados neste texto sobre a ótica da história social e não como raças biológicas, portanto, mesmo tendo ocorrido as misturas populacionais os grupos resultantes têm a polarização social entre os denominados negros (mulatos e morenos) e os denominados brancos.

Como explica o historiador Walter Rodney (1942 – 1980) (RODNEY, 1972), nesses dois grandes processos, do escravismo criminoso nas Américas e da colonização europeia na África, o continente africano ficou subdesenvolvido, reprocedeu na sua dinâmica econômica, social e política e a Europa expandiu-se. As reações aos escravismos e aos processos de escravização tiveram uma intensa reação das populações africanas e afrodescendentes, em cuja parte produziu a fuga dos locais de trabalho e organização de um sistema de comunidades de autodefesa conhecido como quilombos.

Neste texto apresenta o desenvolvimento do conceito de quilombo, a presença de quilombos no Ceará e as formas de como os sistemas de educação deram respostas aos movimentos negros no tratamento sobre a educação quilombola.

2. O conceito de quilombo e apontamento sobre sua constituição no estado do Ceará

Como a maioria dos meios de informação e os meios educacionais trabalham, de maneira precária, os assuntos sobre a população negra então, quando a maioria da população pensa, ou fala em quilombo, logo nos reportamos para um lugar no meio dos matos, para onde os negros escravizados fugiam, no entanto, quilombo é mais do que espaço físico que, esse fato leva-nos a pensar e buscar subcrevermos um novo conceito, a partir da educação e das relações étnico-raciais.

Não só como local de fuga ou resistência, mas como busca espacial, é que, por todo o país, agrupamentos negros rurais, suburbanos e urbanos, construíram-se ao longo dos anos, formando um território que é social- histórico, através da manutenção e reprodução de um modo de vida culturalmente próprio. As especificidades dos quilombos residem nesse modo de vida culturalmente próprio e nas lutas empreendidas pela manutenção do território.

O conceito de quilombo na história do Brasil apresenta várias conotações, desde reunião de negros fugidos para o mato, até o atual significado baseado na constituição brasileira (SANTOS, 1995). Os quilombos ganharam um estatuto novo na história política brasileira com o seu reconhecimento como Comunidades de Remanescentes de Quilombos na Constituição de 1988. Tratado como comunidades tradicionais com direitos à terra que ocupa vemos a importância dos quilombos como lugar de resistência, de lutas, e sobretudo lugar de africanidade e negritude.

Negritude é uma forma política de autodeterminação e valorização da população negra surgida na década de 40, que podemos entender como um conceito que trata a cultura e a história numa perspectiva da qualificação social que tinha sido roubada pelas teorias da dominação racista. A perspectiva da negritude implica numa revisão da história escrita no ocidente sobre as populações negras no mundo e isto impacta a reformulação do conceito de quilombo e que foi muito nutrido pelas práticas políticas e culturais dos movimentos negros devido à necessidade de autorreconhecimento das populações negras e suas especificidades no âmbito do movimento social. Ser valorizado e respeitado, socialmente, foi sempre um dos desejos das populações negras no Brasil e expresso nos diversos movimentos sociais negros.

Sobre as origens da palavra quilombo, podemos encontrar algumas informações, sendo a mais conhecida a do professor Kabengele Munanga:

A palavra Kilombo é originária da língua banto umbundo, falada pelo povo ovimbundo, que se refere a um tipo de instituição sociopolítica militar conhecida na África Central, mais especificamente na área formada pela atual República Democrática do Congo (antigo Zaire) e Angola. Apesar de ser um termo umbundo, constitui-se em um agrupamento militar composto pelos jaga ou imbangala (de Angola) e os lundos (do Zaire) no século XVII (MUNANGA, 2004).

Das origens históricas africanas vindo às definições atuais, podemos ver que não pode ser reduzido apenas ao passado sendo uma boa definição a seguinte:

Quilombo, ou melhor, reminiscência não é coisa do passado, está em movimento no processo histórico e apresentam problemas sócio-econômicos, jurídicos contemporâneos. Precisam ser devidamente reconhecidas na atualidade histórica e não estereotipada ou negada suas permanências que na lógica histórica foram adaptadas, revigoradas como todas as histórias em interação com os tempos, que sempre foram dinâmicas. O reconhecimento histórico é fundamental tanto para obtenção de direitos sociais como para o processo de construção de identidade (DANTAS, 2009, p. 48).

A definição, acima, é resultado de uma longa construção de ideias e conceitos que veremos adiante, sendo que a origem de quilombo como uma palavra africana tem uma importância, pois marca uma continuidade histórica, vem do kilombo, com vários significados nas sociedades africanas. Segundo Dos Anjos (2006, p. 46), "a palavra quilombo tem origem na língua banto, e se aproxima de termo Congo, significa 'lugar para estar com Deus'." Dos Anjos (2006)

ressalta essa sacralidade na luta que os negros tiveram que empreender para manter-se nas terras que eles conquistaram:

Na Lei de Terras do Brasil, de 1850, os africanos e seus descendentes foram excluídos da categoria de brasileiros e classificados apenas como libertos. Mesmo que tivessem comprado, herdado ou recebido terra em doação, eram frequentemente expulsos dos territórios escolhidos para viver. Assim, para o povo quilombola a terra sagrada e comunitária passou a ter outro significado: a luta para mantê-la, exatamente como faziam os seus ancestrais (ANJOS, 2006, p. 62).

Na Constituição Brasileira de 1988, o direito das comunidades de quilombo foi consolidado dentro do item comunidades rurais e comunidades tradicionais. A formulação de comunidades tradicionais foi baseada no conceito de patrimônio histórico e cultural.

A nossa Constituição reconhece quilombo dentro do conjunto das comunidades rurais tradicionais e diz que são comunidades que no passado, realizaram o enfrentamento à sociedade escravista criminosa. Trata-se de populações com especificidades históricas e culturais, mas inseridas dentro da categoria população negra. O reconhecimento dos remanescentes de quilombo indica uma história de movimentos sociais de luta pelo direito à terra e ao patrimônio cultural. Quilombos ou comunidades de quilombo fazem parte das reivindicações históricas, econômicas, políticas e sociais, pautadas pelos movimentos negros.

Os quilombos têm aspectos espaciais, temporais e culturais próprios. Constituem uma herança africana que, ao longo de décadas, realizam, naturalmente, no fazer de todos os dias, transmissões de conhecimentos técnicos, científicos, religiosos e culturais de origem africana. No estado do Ceará, dada a formação ideológica de negação da

presença negra na constituição histórica local. O reconhecimento da existência de comunidades de quilombos, ou de comunidades negras rurais é muito recente, embora desde a origem do povoamento do estado, se noticie a existência de quilombos (NOBRE, 1988). Hoje, eles fazem parte, sobretudo, do discurso social atual, já sendo reconhecidas mais de 80 comunidades no Ceará.

Através da diversidade de processos, as populações de africanos e seus descendentes construíram comunidades no meio rural brasileiro ao longo dos séculos, por motivos diversos e por processos, também diversos. Existiram comunidades de coletividades de pessoas que estavam livres do escravismo criminoso (não eram mais escravizados), mas que em função das pressões das desigualdades sociais optaram pela vida em regiões distantes das cidades que lhes permitiam autonomia de vida. E com a Constituição Federal de 1988, por meio do artigo 68 das Disposições Transitórias, o estado brasileiro buscou reconhecer as comunidades remanescentes de quilombos como todas as comunidades negras rurais, possibilitando a todas o direito de propriedade das terras que ocupam:

Art. 216. Inciso 5 - Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos.

Disposições Transitórias - Art. 68- Aos remanescentes das comunidades de quilombos que estejam ocupando suas terras são reconhecidas a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos (CONSTITUIÇÃO DO BRASIL, 1988).

O Decreto 4.887/03 regulamentou os procedimentos para a identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por esses grupos. A publicação desse decreto institui, também, que a caracterização dessas comunidades como remanescentes de

quilombos deve ser atestada mediante autodefinição dos membros das próprias comunidades.

Estes decretos reconhecem a denominação histórica de quilombos ou de mocambos como lugares de moradia de população negra ou de origem africana, portanto mocambo é tratado como sinônimo de quilombo.

Na prática, a titulação das terras é a última etapa de um processo em três etapas, somente a titulação garante o direito à propriedade da terra. Na primeira etapa, é necessário o autorreconhecimento, ou a autodefinição da comunidade e a solicitação do reconhecimento pela Fundação Cultural Palmares, órgão do Ministério da Cultura.

A ideia do reconhecimento é baseada no recolhimento e na organização do patrimônio cultural da comunidade, sua memória coletiva e histórica. Obtido o reconhecimento na Fundação Cultural Palmares, a etapa seguinte consiste na solicitação da titulação no INCRA. O processo no INCRA depende de um laudo antropológico, elaborado pelos antropólogos desse órgão. O laudo é um documento resultante de um estudo sobre a história, cultura e uso do território pela comunidade de quilombo. A dificuldade burocrática é a demora desse laudo, devido ao número reduzido de profissionais de antropologia.

No caso do Ceará, existe apenas um antropólogo para todo o estado e uma demanda de mais de 30 localidades, sendo necessário, em média, um mês para cada laudo. Vemos então que, para reconhecimento das suas terras, os remanescentes precisam se autodefinir como quilombolas, o que também significa perceberem-se como negros/as. Essa dificuldade é devido às informações controvertidas do que é ser negro e as imposições e assimilação do racismo e o menosprezo que atinge a sua cultura. Aos que foi dada a possibilidade de perceber a importância de sua cultura, já se colocam de forma mais afirmativa e combativa perante a sociedade envolvente, inclusive assumindo sua negritude. Assim, o desconhecimen-

to explícito do texto do artigo 216 da Constituição de 1988 é relativizado pela prática de valorização de suas manifestações culturais, reconhecidas como patrimônio imaterial brasileiro.

O Ceará é um estado que construiu uma forte resistência da população em se definir como negra ou descendente de negros. Mesmo com o censo demográfico do IBGE indicando um alto índice de pretos e pardos (64%), permanecem as declarações de que no Ceará não há negros. O fato de se acreditar, de forma ideológica, que no Ceará não há negro, implica que não teríamos cultura negra e nem comunidades de remanescentes de quilombos.

No passado, o Instituto Histórico do Ceará foi uma das organizações que trabalhou a ideia de que no estado não haveria negros, visto que a produção escravista tinha sido fraca em comparação com a dos estados de Pernambuco e Bahia. A negação oficial da existência de negros no Estado era dada pelas pesquisas vindas desse órgão e as suas afirmações não eram problematizadas.

A discussão sobre a população negra no Ceará tomou força, a partir de 1980, com os movimentos negros e, principalmente, com o Movimento dos Agentes Pastorais Negros – APN, particularmente, entre 1985 e 1995. RATTS (2009) lembra que foi um período de renascimento do movimento negro:

[...] na década de 80 nasce o movimento negro no estado, o que desencadeia um processo de afirmação da presença negra nos bairros e favelas de Fortaleza e em vários municípios do interior através, principalmente, da formação de grupos. (RATTS, 2009, P.19).

Depois, na década de 90 em diante, os movimentos negros passaram a enfatizar as revisões da história do Ceará para combater as afirmações errôneas realizadas pelos

historiadores sobre a formação populacional cearense, enquanto branca ou indígena, dando importância diminuta à população negra.

Nessa revisão, foi produzido um número considerável de dados e indicadores acerca da existência de produção escravista e de concentração de trabalho escravizado, nas cidades e no campo, nas várias regiões do atual estado do Ceará. Também, é importante considerar que a presença de populações negras nas diversas regiões do estado não se deve, apenas, ao escravismo criminoso e a condição de escravizado. As populações negras livres migraram para essa região devido a tropeiros, comerciantes, boiadeiros, fatos religiosos e um número importante de outros condicionantes históricos.

Hoje, com a influência desses debates dos movimentos negros e a interferências de diversas instituições da sociedade, tais como Ordem do Advogado, universidades, sindicatos rurais, coletivos de professores negros, Associação Brasileira de Pesquisadores Negros, conselhos da participação negra e ONGs, já temos um movimento de comunidades negras rurais que em determinado tempo histórico se autoidentificam como comunidades de quilombo e passam a solicitar do estado e da federação direitos presentes na Constituição de 1988, notadamente, políticas de ação afirmativa. Assim, encontramos, cada vez, mais, comunidades negras cearenses identificando-se como negras e quilombolas.

O quilombo é, também, parte do movimento social e rural, entre os movimentos que lutam pela posse da terra. Entretanto a pauta da luta dos quilombos difere da pauta da maioria dos movimentos rurais e, nem sempre, sua caracterização como tal é evidente, pois ele não luta em primeiro lugar, apenas, pela reforma agrária.

Para os quilombos a luta contra o racismo é tão importante como a luta pela terra, também, os quilombos pos-

suem uma história de herança cultural africana que é importante para a identidade dos quilombolas. O combate ao racismo, a obtenção de respeito social na região é uma das lutas fundamentais das comunidades de quilombo. O racismo antinegro que produz a ausência de direitos sociais na prática, os preconceitos e as discriminações marcam, de forma muito sofrida, a vida das populações negras rurais.

Os quilombos constituem um fenômeno histórico que apareceram em todas as Américas e Caribe com nomes diferentes. O nome mais comum nas Américas é o de marrons ou maroons na Jamaica, na maioria das ilhas do Caribe e Guianas (BEZERRA, 2012). Palanques em Cuba e Panamá, também em Cuba usa o termo cimarrón.

Os quilombos constituem uma das instituições mais antigas e permanentes da história do Brasil e da Américas.

3. A Evolução sobre as ideias de quilombos na história do Brasil

No período escravista, quilombo ou mocambos tinham como definição os ajuntamentos de negro, que eram os conjuntos com mais de cinco casas ou malocas. Essas definições eram dadas pela sociedade escravista para justificar a repressão pelas autoridades (REIS; GOMES, 1996).

É provável que o antropólogo negro, baiano, Edson Carneiro, tenha sido o primeiro estudioso sistemático da história do quilombo dos Palmares a escrever sobre o assunto em 1947. O livro "O Quilombo dos Palmares: 1630 – 1695" (CARNEIRO, 1947) contou com uma primeira edição muito festejada pelos movimentos negros que estavam em grande evidência no Rio de Janeiro e em São Paulo, com importantes movimentos, como o Teatro Experimental do Negro (NASCIMENTO, 1982), sendo reeditado em 1956 e 1958. Outro livro de importância e pouco conhecido,

que passou despercebido do grande público, foi o “Reino de Palmares” escrito por M. Freitas e publicado em 1954 pela biblioteca do Exército Brasileiro.

Nas universidades brasileiras, foi a antropóloga Maria de Lourdes Bandeira uma das pesquisadoras pioneiras nos estudos sobre a identidade étnica das comunidades negras rurais, tendo como base a geografia. A identidade dos grupos negros adquire um enfoque de territorialidade, que configurou uma situação de autoridade e que demarca uma especificidade. As relações sociais passam a ser analisadas com um recorte racial e a base territorial, como determinante, é marcada pelo uso da terra. São incluídos os modos de produção e sistemas de trocas, relações sociais e políticas com as comunidades vizinhas e as formas de sociabilidade internas, as festas e expressões culturais, bem como a memória social. Maria de Lourdes Bandeira reúne e conecta todos os fatores considerados hoje determinantes na compreensão das comunidades de quilombos. Realizou seu estudo pioneiro da territorialidade negra de Vila Bela em Mato Grosso (BANDEIRA, 1988).

A professora da Universidade Federal de Santa Catarina, Ilka Boaventura Leite, através de um núcleo de pesquisas, vem, desde 1991, fazendo estudos sobre comunidades de quilombos no sul do país e tornou-se uma das principais referências para a discussão das identidades e cidadania das comunidades negras rurais e bairros urbanos. O Núcleo de Estudo sobre Identidade e Relações Interétnicas -Nuer realizou um número importante de projetos, estudos e publicações, que contribuiu, decisivamente, para as metodologias, enfoques teóricos e empíricos, sobre os laudos de reconhecimento das comunidades de quilombos (LEITE, 1996).

Os estudos geográficos voltados para quilombos exerceram a tarefa de determinar a grandeza numérica e as densidades das comunidades de quilombos nas diversas

regiões do Brasil. Na geografia, neste trabalho, destaca-se o professor da Universidade de Brasília, Rafael Sanzio Araújo dos Anjos (ANJOS, 2005, 2011).

A definição de quilombos ou de remanescentes de quilombos, na atualidade, é vinculada à dimensão territorial, ou seja, o território define a comunidade de quilombo. Os territórios para a definição das comunidades de quilombo podem ser retirados dos enfoques dados por Santos (1996) para espaço geográfico e território que por sua vez se apoia na definição de patrimônio cultural.

Desta maneira, com a produção humana há a produção do espaço. O trabalho manual foi sendo relegado a segundo plano e a maquinaria foi sendo cada vez mais usada até chegar a automação. A produção do espaço é resultado da ação do homem agindo sobre o próprio espaço, através de objetos, naturais e artificiais. Cada tipo de paisagem é a reprodução de níveis diferentes de forças produtivas, materiais e imateriais, pois o território também faz parte do rol das forças produtivas (SANTOS, 1996, p. 64).

Entre os seres humanos e a natureza, existe uma relação que é cultural, política e técnica, assim, o espaço geográfico é um espaço, historicamente, construído.

O território ganha sua importância na definição de configuração territorial. A configuração territorial é para Milton Santos (1996) uma totalidade que articula o espaço geográfico a um conjunto da sociedade. O território tem valor econômico, não apenas pelas suas partes, mas pelo todo da sociedade que classifica e o torna institucional e atribui a ele valor social e econômico.

Na atualidade, algumas definições conceituais de comunidades de quilombos ou de remanescentes de quilombos

são produzidas como respostas à necessidade de solução de problemas estruturais, históricos, culturais e jurídicos dessas populações, havendo uma identidade de patrimônio cultural e de bens materiais e imateriais. Território, cultura, identidade e história são as categorias mais comumente presentes na discussão conceitual de quilombos como patrimônio histórico ou cultural.

O conceito de quilombo foi pensado no campo da identidade cultural, do território e da permanência histórica. O termo patrimônio cultural pode ser visto como material e imaterial, mas ambos ligados à produção da identidade e da territorialidade (LARAIA, 2004). Embora o pensamento nacional predominante no campo de patrimônio cultural tenha trabalhado por muito tempo com a ideia de monumentos e a ideia de patrimônio material, visando à preservação, hoje essas noções foram ampliadas e formatam um conceito de patrimônio cultural fundamentado na referência aos processos culturais. Ressalta-se que a preocupação com a construção de um adequado conceito de patrimônio incide na discussão entre a nação, a identidade e a territorialidade nacionais. Assim então, identidade e territorialidade são dois requisitos fundamentais para a referência cultural e essa, por sua vez, para os conceitos ampliados do que vem a ser o patrimônio cultural material e imaterial. Essa referência cultural tem forte vinculação com a relação de pertencimento no sentido de "nossa identidade" "nossa territorialidade".

Atualmente, devido às novas percepções sobre comunidades negras rurais e à definição de quilombos e remanescentes de quilombos, temos visto que comunidades rurais e "urbanas, " que, antes se viam como mestiços ou brancos, estão se definindo como negras, passando a ter uma consciência política e afetiva de cor negra, configurando-se como famílias negras. Esse fato está muito presente na realidade recente do estado do Ceará. Desta forma, po-

demos concluir que os negros enfrentaram um passado difícil, seu espírito de luta pela dignidade permanece e cria uma nova perspectiva, marcando um novo tempo para a vida em comunidades negras rurais como remanescentes de quilombos. Assim, também, buscam uma educação que respeita e valoriza sua história e cultura.

No passado, um número grande de comunidade de pescadores e de agricultores espalhou-se pelo país. Muitas dessas comunidades eram de maioria negra e localizaram-se fora do perímetro urbano das cidades. No entanto, aparecem novas cidades e as cidades cresceram, os territórios passaram por novas dinâmicas econômicas como a construção de novas infraestruturas de estradas, portos e canais, resultando que as comunidades negras interioranas e do litoral ficaram próximas às cidades ou dentro das cidades. Essas comunidades apresentam duas características: as de bairros urbanos, ou de bairros rurais negros (SANTOS, 2012). Gerando duas novas nomenclaturas de quilombos urbanos e semiurbanos.

4. A identidade coletiva enquanto fator de conhecimento

A definição de identidade sofre na atualidade muitos ataques. Visto que a identidade tem determinado a existência de grupos sociais diferenciados e com direitos sociais diferenciados, surge um campo político de disputa pela afirmação, ou pela negação das identidades. Certamente, as identidades não são fixas, são dinâmicas como a história. A identidade coletiva e individual como aponta Ciampa é um problema político e de direitos sociais.

A questão das políticas de identidade de grupo envolve a discussão sobre a autonomia (ou não), que se transforma para os indivíduos em indagações sociais sobre a autenticidade (ou não) de identida-

des políticas, talvez refletindo duas visões opostas, dependendo de se colocar a ênfase na igualdade – uma sociedade centrada no estado – ou na liberdade – uma sociedade composta por indivíduos. (CIAM-PA, 2002, pg 134).

Desde o advento das Nações Unidas e da Declaração dos Direitos Humanos, a confirmação da identidade de um povo funciona como instrumento do direito de autonomia desse povo (NAÇÕES UNIDAS). Os direitos sociais das populações negras, porém têm sido postos em discussão, ou em contestação quando se afirma não existirem, no cotidiano da sociedade, identidades negras brasileiras.

Questionar quem é negro, o que é o negro, mostra a dificuldade de reconhecimento da identidade negra (SANTOS, 2010). Para os movimentos negros e para as comunidades de quilombo, a existência de uma identidade coletiva, cultural ou política é uma questão de sobrevivência. Da existência da identidade surgem os marcos de valores culturais e sociais comuns. Dela são reconhecidos os direitos sociais e civis.

A identidade tem sido discutida ao longo da história do conhecimento humano por diversas correntes de pensamento. Uma delas é a corrente da psicologia social, em particular, a vertente da psicologia sócio-histórica (SILVA, 2000; CIAMPA, 2002). A identidade tem a ver com o psiquismo humano e com as formas de vida, com as localidades onde as populações se instalam e com os embates que enfrentam para viver através da história e da formação da sociedade. A identidade implica na fixação do indivíduo e dos grupos de indivíduos ao meio físico.

Silva (2000) ressalta a importância das relações de poder, de cultura e das relações sociais na formação da identidade, na sua fixação ou na sua desestabilização. No presente, temos os movimentos contrários às comunidades de quilombo, forçando a desestabilização da identidade

quilombola. Os argumentos sobre a mestiçagem, também, são formas de contestação da existência de uma identidade quilombola. Na fixação da identidade social do grupo, Silva, afirma que:

é necessário criar laços imaginários que permitam ligar pessoas que sem eles, seriam simplesmente indivíduos isolados, sem nenhum sentimento de terem qualquer coisa em comum (SILVA, 2000, p.).

Não se trata, apenas, de convivência em uma sociedade, mas do estabelecimento de laços comuns. Dentre essas ligações, a própria luta elaborada como movimento social reforça os elos de identidade. No caso dos quilombos, a identidade é reconhecida, sobretudo, por apelo à história oral e à memória coletiva (SANTOS, 2010).

Outra forma de abordar a identidade e sua formação é através do reconhecimento do patrimônio histórico e cultural. O patrimônio histórico e o direito à valorização desta leva a se reconhecer as identidades individual e coletiva (NOUGUEIRA, 2008).

Podemos pensar em definir comunidades de quilombo e remanescente de quilombo como um território de identidade coletiva de uma população afrodescendente, demarcada pela história social dessa comunidade, sendo que os laços de identidade são descritos pela memória coletiva e pelas transformações da cultura do grupo social. Para tal, podemos fazer uso tanto da definição de patrimônio cultural, como da história social comum nessas comunidades. Dessa maneira, a identificação e reconhecimento das comunidades de quilombos poderiam, ter forte apelo à história coletiva, aos laços de identidade entre os membros e uso comum do território.

Quilombos e comunidades de quilombos, ou de remanescentes de quilombos são movimentos sociais rurais, que se enquadram na nomenclatura dos movimentos sociais

dos anos 80. Embora já existentes desde épocas muito anteriores, esses movimentos sociais somente recebem visibilidade com a constituinte, dentro da ótica dos movimentos negros. E vista à teoria dos movimentos sociais, podemos classificá-los como movimentos sociais rurais de luta pela terra (LEITE, 2004).

Quando nos referimos à memória de negros, geralmente, aparece a pergunta, o que ela tem de particular? Essa memória difere de outras memórias? Acreditamos que sim, devido à relação entre oralidade, memória e cultura. Cada grupo social tem a sua forma de trabalho da memória dado pelos tipos de fatos sociais que têm maior importância nessas comunidades. Um exemplo marcante é o que se refere à memória de grupos urbanos negros com relação ao samba e ao carnaval. A memória aparece nos relatos guiados pelas composições dos sambistas (VARGENS, 2001). Portanto, a memória coletiva de populações negras, devido à base cultural processada, será, neste estudo, denominada como memória de negros quilombolas.

Estamos trabalhando com a hipótese de que as memórias coletivas e mesmo a individual sejam produto da cultura realizada numa determinada sociedade, num determinado período histórico.

5. Considerações – Quilombolas patrimônios culturais

Acreditamos que o enfoque sobre os fatos (materiais ou imateriais) que são importantes, ou não para os indivíduos, guardam uma relação íntima com a cultura. Sendo assim, a memória é, em parte, resultado do patrimônio cultural e histórico de uma localidade.

Os bens culturais de uma rua compõem o acervo cultural, ou repertórios culturais dos seus habitantes e

frequentadores. Esse patrimônio de bens culturais e históricos é parte das operações da memória e constitui, também, uma das áreas de formação das identidades coletivas. Quem morou a infância toda numa determinada rua, ou num determinado bairro, tem impressões e lembranças comuns a outros moradores do mesmo período e adquirem valores sobre esses fatos de forma muito semelhantes. Esse conjunto de lembranças são fatos registrados na memória, que opera sobre a ideia de pertencimento ou não à determinada realidade social, econômica, política e cultural condicionada pelo bairro, ou pela rua.

Embora a mobilidade entre áreas diversas possa ser grande numa sociedade e mesmo que os sistemas de informação sejam amplos, ainda, a vida de uma maioria de pessoas é condicionada pelas áreas das localidades de vida. Cada localidade teria, nos seus habitantes, as suas formas de cultura coletiva e produziria as suas identidades, como também as suas memórias coletivas.

As memórias, portanto, são um produto dos grupos sociais. No caso das populações vivendo em áreas de maioria negra, temos a formação de uma memória negra, relacionada à cultura negra local e correlacionada à identidade negra. Essas memórias de negras e negros são, portanto, resultado da vivência em territórios de maioria negra. Para a pesquisa afrodescendente, temos admitido e comprovado esse processo em diversos trabalhos (SOUSA, 2010; SILVA, 2011; LIMA, 2001).

Concluimos que existe uma forte ligação entre os elementos dos patrimônios culturais, materiais e imateriais, com a memória e as identidades coletivas dos grupos sociais, no caso os grupos sociais afrodescendentes. São processos sociais (históricos e culturais) particulares, específicos e irreprodutíveis em outras condições.

Dentro dos parâmetros do conhecimento africano, esta relação entre memória e patrimônio cultural é forte, as-

sim, temos que a memória coletiva é um reflexo em grande parte da existência de bens patrimoniais, sendo também, a memória coletiva um patrimônio cultural.

Concluimos, também, que a educação quilombola, no seu desenvolvimento como educação no campo, precisa compreender e abordar a identidade quilombola, a territorialidade dessa população e a cultura. Desse conjunto devem resultar os currículos, as práticas pedagógicas e propostas educacionais. Embora a maioria das comunidades de quilombos sejam rurais, surge, na atualidade, as especificidades de comunidades quilombolas de bairros rurais negros e de bairros urbanos com a tradição da ruralidade dos quilombos.

Referências

ANJOS, Rafael Sanzio Araujo dos. *Territórios das comunidades remanescentes de antigos quilombos no Brasil*. 3ª. ed. Brasília: Editora Mapas e Consultoria. 2005.

_____. *Territorialidade quilombola*. Foto e Mapas. Brasília: Editoria Mapas e consultoria. 2011.

ARANTES, Antonio. *A guerra dos lugares*. Cidades. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. N.24, Rio de Janeiro, 1994.

ANJOS, R. S. A. *Quilombos*. Geografia Africana, Cartografia Étnica Territórios tradicionais. Brasília: Mapas Editora e consultoria, 2009.

BECKER, B. *O uso político do território: questões a partir de uma visão do terceiro mundo*. Rio de Janeiro: UFRJ/Geo. 1993.

- BANDEIRA, Maria de Lourdes. *Território Negro em Espaço de Branco*. São Paulo, Brasiliense, 1988.
- BERGSON, Henri. *Matéria e memória*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- BRASIL-MEC. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação*. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p. ISBN: 978-857783-136-4
- BOSI, Ecléa. *Memória & sociedade: lembrança de velhos*. São Paulo, SP. T.A. Editor, 1979.
- CARNEIRO, Edson de Souza. *O Quilombo dos Palmares: 1630 -1695*. São Paulo: Editora Brasiliense. 1947.
- CIAMPA, Antonio da Costa. *Políticas das identidades e identidades políticas*. In: Bunker / Passos/ (org.) Uma psicologia que se interroga: ensaios. São Paulo: Edicon, 2002. Pp. 133 – 144.
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola*, Brasília, DF, 2012.
- FREITAS, Decio. Palmares. *A Guerra dos Escravos*. Porto Alegre: Editora Movimento, 1971.
- FREITAS, M. L. *Reino Negro de Palmares*. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército. 1954.

GOMES, Flavio dos Santos. *História de Quilombolas: Mocambos e comunidades de senzalas no Rio de Janeiro – Século XIX*. Dissertação de mestrado. IFCH – UNICAMP. Campinas: 1993.

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

LEITE, Ilka Boaventura. *Território Negro em Área Rural e Urbana*. Textos e debates. Florianópolis, NUER/UFSC, ano 1, número 2, 1991.

_____. (org.) *Negros no Sul do Brasil: Invisibilidade e territorialidade*. Florianópolis. Editora Letras Contemporâneas, 1996.

_____. *O legado do testamento*. A comunidade de casca em Perícia. Porto Alegre: Editora da UFGS. 2004. Pp,83.

LIMA, Maria Batista. *Mussuca Lugar de Preto mais Preto: Cultura e Educação nos Territórios de Predominância Afrodescendentes Sergipanos*. Rio de Janeiro; Dissertação de Mestrado em Educação. UERJ, Ano de Obtenção: 2001.

MUNANGA, Kabengel; GOMES, Nilma Lino. *Para entender o negro no Brasil de hoje*. São Paulo: Global. 2004.

NOBRE, G. *O Ceará em Preto e Branco*. Fortaleza: Gráfica Editorial Cearense, 1988.

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

- NOGUEIRA, Rodrigo Muniz Ferreira. *A festa negra na Bahia: do medo à apoteose*. Revista de Cultura e Turismo. Cultura. Ano 02, número 01 – jan/2008. <http://www.uesc.br/revistas/culturaeturismo/edicao2/artigo6.pdf>
- RATTS, Alex. *Traços étnicos: Espacialidades e culturas negras e indígenas*. Fortaleza: Museu do Ceará. 2009.
- REIS, João José; GOMES, Flavio dos Santos. *Liberdade por um fio: História dos Quilombos no Brasil*. São Paulo: Companhia da Letras, 1996.
- RICCI, Rudá. *Terra de Ninguém: representação sindical rural no Brasil*. Campinas: Editora Unicamp, 1999.
- RODNEY, Walter. *Como o europeu subdesenvolveu a África*. Editora do Porto. 1972.
- SANTOS, Marlene Pereira dos. *Incursoes sobre a memória e a história das comunidades de quilombos de Alto Alegre*. Projeto de pesquisa de mestrado. 2010.
- _____. *Festas, danças e histórias de terreiro em Fortaleza*. Fortaleza: Monografia de Especialização – IFET- CE, 2010.
- _____. *Incursoes na História e Memória da Comunidade de Quilombo de Alto Alegres -Município de Horizonte -CEE*. Fortaleza-CE: Mestrado em Educação. UFC. Ano de Obtenção: 2012. Dissertação de mestrado. UFC.
- SANTOS, Milton. *Metamorfoses do espaço habitado*. São Paulo: Hucitec, 1996;

SILVA, Tomás Tadeu da. *A produção social da identidade e da diferença*. IN: *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SODRÉ, Muniz. *O Terreiro e a Cidade*. A forma social negra. 1988.

TELLES, Lehonna Marques Ferreira. *O regime de titularidades de terras quilombolas em áreas urbanas: O quilombo de Sacopã*. Rio de Janeiro: Departamento de Direito: PUC – Rio. Relatório interno. 2009. Disponível – 28/03/2011. <http://WWW.puc-rio.br/pibic/retoriO>

VARGES, João / MONTE, Carlos. *A velha guarda da Portela*. Rio de Janeiro: Manati, 2001.

CAPITULO 8

PROCESSOS EDUCATIVOS E LUTAS SOCIOAMBIENTAIS: o papel político das mulheres quilombolas do cumbe/Aracati – Ceará na defesa do território tradicional³⁰

João Luís Joventino do Nascimento³¹

1. Introdução – Racismo Ambiental – Do que trata?

A temática Racismo Ambiental no Brasil é um tema novo, que está em construção em torno do debate sobre Justiça Ambiental. O movimento por justiça ambiental americano surgiu a partir de uma articulação criativa entre lutas de caráter social, territorial, ambiental e de direitos civis. Esse movimento nasceu no estado da Carolina do Norte/EUA, no ano de 82 e está relacionado à questão racial, pois debate a imposição desproporcional – intencional ou não – de rejeitos perigosos às comunidades de cor. (AC-SELRAD, 2004).

30 Esse artigo é parte da dissertação de mestrado realizada na linha de pesquisa Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola da FAGED/UFC, sob a orientação da Profa. Dra. Joselina da Silva – UFRRJ.

31 Mestre em Educação Brasileira (2014), pela Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação - FAGED/UFC; Linha Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola; Eixo: Sociopoética, Cultura e relações étnicorraciais. Graduando Licenciatura em História com ênfase em Educação do Campo e Questão Agrária - PRONERA, pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA (2015). Especialização em História e Cultura Africana e dos Afrodescendentes para Formação de Professores de Quilombolos (2011), pela Universidade Federal do Ceará - UFC e Especialização em Museologia (2010); Faculdade Vale do Jaguaribe - FVJ. Possui graduação em Ciências da Religião pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA (2008). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem.

Na Faculdade de Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação – FACED/UFC, esse trabalho fez parte de um conjunto de pesquisas que o Eixo Sociopoética, Cultura e Relações Étnicorraciais, da linha Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola desenvolveu para discutir alguns conceitos atuais que abordam questões como; raça, racismo, preconceito, religiosidade, discriminação, justiça ambiental, racismo ambiental, africanidades, quilombo, gênero, conflitos socioambientais, dentre outros.

No Brasil, essa temática está relacionada à questão da cor e com uma série de casos de injustiça ambiental e conflitos socioambientais, ocasionados pelo modelo de crescimento econômico em vigor no país (HERCULANO, 2006).

As atividades econômicas desenvolvidas dentro das comunidades e territórios tradicionais são responsáveis pela desorganização das práticas culturais, o que vai gerar sérios impactos nos processos educativos comunitários. Mas são as mulheres as que mais sofrem com as consequências do crescimento econômico capitalista, que destrói vidas, costumes, degrada a natureza e privatiza os bens comuns. Neste sentido, precisamos entender as formas e nuances de como esses projetos se instalam dentro das comunidades costeiras do Ceará e quais os impactos de suas ações na vida das mulheres quilombolas pescadoras do mangue do Cumbe, que se organizam para denunciar as injustiças ambientais e passam a lutar por um território comunitário livre das ameaças econômicas.

Dentre os diversos conflitos socioambientais causados pelos projetos econômicos da carcinicultura – criação de camarão em cativeiro e da instalação dos parques de energia eólica, dentro do território quilombola do Cumbe, no município do Aracati, litoral leste do Ceará, destacamos o cercamento expulsivo da comunidade, tirando o direito de ir e vir dos comunitários, a privatização de áreas públi-

cas de uso coletivo, o desmatamento de espécies nativas como carnaubais e áreas de mangues, mortandade de caranguejos, poluição das águas dos rios e gamboas ameaçam a renda local e soberania alimentar, comprometimento do abastecimento de água, dentre outros.

Esses impactos afetam, principalmente, a vida das mulheres, que além das tarefas domésticas, são elas as responsáveis a lutar pela garantia dos territórios costeiros, contra a perda da terra e a privatização dos bens ambientais (ANAIS, 2010).

Nos últimos anos do século XX e início do século XXI, a Comunidade Quilombola do Cumbe/Aracati vem sofrendo com a implantação de três grandes projetos capitalista: 1º – A Companhia de Água e Esgoto do Ceará - Cagece, que chega em 70, trazendo diversos problemas como: a diminuição das águas das lagoas periódicas, o que aumentou o avanço das dunas na direção da comunidade, a privatização das águas e encostas das dunas, e com a retirada excessiva de águas das dunas aconteceram mudanças drásticas na fauna e flora local, além da água ser comercializada e vendida para própria comunidade a custos bem altos.

2º – A CARCINICULTURA - criação de camarão em cativeiro, em 90 que, também, vem causando diversos problemas sociais e ambientais como: privatização do manguezal, gamboas e áreas do rio, impossibilitando os pescadores/as de pescar em algumas áreas de manguezal, mortandade de peixes e caranguejos, desmatamento de mangue, ameaça de vidas, utilização de dinheiro público, divisão e conflito com a própria comunidade, apoio político e corrupção dos órgãos ambientais.

3º - A instalação de parques de energia eólica nas dunas em 2008, causando problemas como trânsito de carros, máquinas e equipamentos pesados dentro da comunidade; desrespeito à comunidade; apoio do município, estado e União; destruição de dunas fixas e móvel; terraplanagem

de dunas e lagoas; destruição de sítios arqueológicos históricos e pré-históricos; ameaça à estação de captação de água do município de Aracati; exploração da mão de obra local; avanço das dunas na direção da comunidade; alteração da paisagem e do modo de vida; privatização das áreas públicas; desequilíbrio ambiental; perda da identidade cultural; utilização de recursos públicos; falácia de "desenvolvimento" e "energia limpa"; criminalização de lideranças e movimento de resistência; falácia de geração de emprego e renda; privatização do acesso ao campo de dunas, lagoas periódicas, sítios arqueológicos e praia; prostituição das jovens – "filhos dos ventos"; inoperância dos órgãos de fiscalização; assédio moral; proibição do direito de ir e vir e flexibilização da legislação ambiental. Esse é o tipo de "desenvolvimento" que chega à comunidade, que privatiza tudo, destrói a relação de uso desses espaços, reafirmando toda uma discussão que está em curso no país sobre o racismo ambiental.

Muitas das comunidades tradicionais, como os quilombolas e costeiras, ainda hoje sofrem com o preconceito e racismo enraizado, no seio da sociedade, e com a falta de políticas públicas, invasão de seus territórios comunitários por grandes grupos de empresas gerando diversos conflitos socioambientais (PACHECO, 2007).

Com a falácia de desenvolvimento, baseado em produção de monoculturas, diversos grupos humanos são expulsos de suas áreas onde, tradicionalmente, exerciam suas atividades, seja na produção de artesanato, cultivo da terra ou pesca artesanal.

No caso da comunidade quilombola do Cumbe, ninguém pode mais ir, tranquilamente, a Santa Cruz/cemitério, lugar sagrado para comunidade, onde estão sepultados nossos antepassados, além de ser um lugar de oração e promessas onde são depositados diversos ex-votos ao pé da cruz. Como, também, a algumas áreas de manguezais, rio

e gamboa por conta das fazendas de camarão, que cercam tudo e impedem o povo de andar, livremente, nesses lugares de práticas culturais e educativas. Para andar, livremente, pelas dunas, ir à praia, tomar banho nas lagoas, visitar os sítios arqueológicos, tem que ter permissão da empresa eólica (NASCIMENTO, 2010).

Desta forma, observa-se que a ordem econômica capitalista e patriarcal, inferioriza grupos humanos, nesses casos temos o caso das mulheres quilombolas pescadoras do mangue do Cumbe, no qual o sistema separa e hierarquiza a produção e a reprodução, destinando aos homens a esfera produtiva, na qual estão às funções de forte valor social, e às mulheres a esfera reprodutiva, onde são realizados os trabalhos domésticos e de cuidado (MALERBA, 2010).

Com base nos exemplos e realidades vividas em muitas comunidades rurais, as desigualdades sociais entre homens e mulheres estabelecidas pela sociedade patriarcal, resultam em negações de direitos, inclusive, na negação ou subalternização de formas de ser, como no caso das mulheres pescadoras do Ceará, que lutam para provar que a pesca é também uma atividade realizada por mulheres. É que percebemos o grande desafio que recaem sobre essas mulheres diante das críticas sobre elas, quando rompem com essa estrutura posta e passam a exercer atividade política, intervindo na sua realidade e, também, a reivindicar por melhorias das condições de vida nos territórios tradicionais.

2 .O papel político das lutas socioambientais realizadas pelas mulheres quilombolas do Cumbe/ Aracati - Ceará

A comunidade quilombola do Cumbe, no município de Aracati, litoral leste do Ceará, distante da capital Fortaleza,

160 km. É uma comunidade formada, na sua maioria, por pescadores e pescadoras do mangue, agricultores e agricultoras, artesãos e artesãs e demais ofícios. É na sua relação com seu território quilombola e suas práticas culturais: pesca de caranguejos, mariscos, peixes, formas de cultivar a terra, artesanato em tecido (labirinto) e recursos naturais (materiais descartados pela natureza), histórias, tradições, saberes e modos de fazer – que a diferencia dos demais grupos que vivem na zona costeira do Ceará.

O quilombo do Cumbe é margeado pelo rio Jaguari-be, manguezais, carnaubais, gamboas³² e diversas fazendas de criação de camarão em cativeiro a oeste, campo de dunas móveis e fixas, lagoas periódicas, mar e parques de energia eólica a leste. Compondo, assim, a única Área de Preservação Ambiental do município de Aracati – APA de Canoa Quebrada, que inclui as comunidades dos Estevãos, Canoa Quebrada, Cumbe, Canavieiras e Beirada.

A comunidade quilombola do Cumbe, certificada pela Fundação Cultural Palmares, em 2014, é composta por 168 famílias, aproximadamente, 702 pessoas, entre crianças, jovens, adultos e idosos. Dessas, 100 famílias se autodefinem como quilombolas. “Cumbe é uma palavra de origem africana que significa quilombo. Cumbe é o nome que, na Venezuela, se dá aos quilombos – comunidades formadas por negros no período escravista. Mucambo ou mocambo tem o mesmo sentido” (RATS, 2002).

Sobre a discussão e da “invisibilidade” que passam as comunidades quilombolas rurais cearense CUNHA JR (2010), assim define:

A dificuldade na abordagem sobre as culturas de base africana na cultura do estado é vista por nós como um problema ideológico, inserido nas relações

32 Gamboa é um afluente ou braço do rio como é conhecido popularmente.

sociais entre população subalterna sinalizada como afrodescendente e população dominante referida como eurodescendente. Existem procedimentos de natureza de uma ideologia de negação da existência de população afrodescendente no Ceará marcada pela afirmação persistente de que no estado não há negros (CUNHA JR. 2010, pág. 106).

Por outro lado, mesmo que nas suas histórias, memórias e atividades diárias apresentem elementos da cultura africana, e alguns pesquisadores/as (DANTAS, 2009) e (RATTS, 2002), apontem o Cumbe como sendo uma comunidade de maioria negra/quilombola, percebe-se que o povo que vive na comunidade, ainda, expressa uma dificuldade em se reconhecer como negro/a, embora contem as histórias dos negros. Isso acontece, por conta de toda uma carga negativa de preconceitos, construída, historicamente, sobre o ser negro, sem destacar sua importância e contribuição para o desenvolvimento dos povoados, regiões, cidades, estados e país.

A partir das pesquisas de QUEIROZ (2007), TEIXEIRA (2008), DANTAS (2009), PINTO (2010) e ANAIS (2010) sobre os conflitos socioambientais vividos na comunidade quilombola do Cumbe com a chegada de dois grandes projetos de crescimento econômico como a carcinicultura – criação de camarão em cativeiro em área de manguezal e da instalação de parques de energia eólica no campo de dunas móveis, é que iremos aprofundar a discussão sobre os processos educativos e lutas socioambientais: o papel político das mulheres quilombolas do Cumbe/Aracati – CE na defesa do território tradicional.

Para isso, é necessário compreender e entender a dinâmica social e ambiental da zona costeira do Ceará e das diversas comunidades ao longo do litoral cearense. Tecer um entendimento sobre as ausências dos serviços públicos, em especial, dos direitos sociais básicos das mulheres pes-

adoras e das suas lutas e reivindicações, junto às colônias de pescadores, Ministério da Pesca e Instituto Nacional do Seguro Social (INSS), para serem reconhecidas e valorizadas como sujeitos de direitos (ANAIS, 2010). Graças ao movimento organizado realizado pelas mulheres quilombolas, pescadoras, artesãs e camponesas nas diferentes comunidades e territórios pesqueiros, é que as bandeiras das lutas feministas ganharam a dimensão política da defesa da terra e do território tradicional. Hoje, são elas em maioria, a estarem a frente dos processos, desenvolvendo ações políticas e educativas, como importante instrumento de transformação social e emancipação das comunidades costeiras.

Com base nas informações colhidas durante as entrevistas sobre os conflitos socioambientais causados por esses projetos econômicos, as mulheres quilombolas pescadoras do mangue do Cumbe, ressaltam que sempre estiveram e estão nas frentes de lutas pela defesa e garantia dos territórios comunitários pesqueiros, contra a perda da terra e da privatização dos bens comuns. Mas urge agora que a estas se somem às lutas pelos direitos das mulheres e pela superação das desigualdades de gênero (ANAIS, 2010).

O papel político desenvolvido pelas mulheres quilombolas, pescadoras, artesãs e agricultoras contra as violações de direitos e por direitos na Zona Costeira do Ceará é uma luta permanente, pela garantia do território comunitário pesqueiro e afirmação dos povos do mar. Neste sentido, faz-se necessário o reconhecimento das capacidades políticas das mulheres pescadoras, articulação e liderança frente às lutas comunitárias, sua forma de intervir nos movimentos a partir de uma fala que explicita as questões que todo dia estão postas nas suas vidas (ANAIS, 2010).

No caso do Cumbe/Aracati, vale ressaltar, que foram elas, as mulheres quilombolas pescadoras do mangue as primeiras a estarem a frentes das lutas por direitos comuni-

tários e a denunciar as formas como esses projetos econômicos chegam à comunidade causando diversas violações de direitos e injustiça ambiental. Ao defenderem seus territórios comunitários, modos de vidas, costumes, saberes e modo de fazer, muitas vezes precisam da permissão dos maridos, da família e da comunidade, para não serem acusadas pelo abandono de suas casas. Segundo TEIXEIRA (2008):

As observações e as entrevistas realizadas na fase exploratória da pesquisa na comunidade do Cumbe, em Aracati, evidenciaram que além dos impactos ambientais físicos importantes, os quais por si só já se repercutem de forma relevante, comprometendo, particularmente, a segurança alimentar das comunidades atingidas, a carcinicultura tem afetado a vida da comunidade do Cumbe, no que diz respeito aos aspectos de dimensões econômicas outras, sociais e culturais, e em relação à saúde e ao trabalho, e ao estarem inter-relacionados fazem parte do cotidiano da comunidade que os vivencia com inteireza (TEIXEIRA. 2008, pág. 27).

De acordo com as participantes da pesquisa, nos últimos anos do século XX e início do século XXI, a comunidade quilombola do Cumbe/Aracati vem sofrendo com os impactos negativos dos projetos econômicos que se instalaram nas terras da comunidade, o que vem dificultando o processo da regularização fundiária do território quilombola de uso coletivo.

Por estarem na linha de frente das lutas comunitárias, como também, da responsabilidade das atividades domésticas e demais cuidados, as mulheres quilombolas pescadoras do mangue analisam essa situação com preocupação, pois, além dessa tríplice jornada de trabalho, onde muitas delas não são valorizadas, o que vem aumentando a criminalização e os acirramentos dos conflitos internos dentro

da comunidade. Pois o fato de pescarem não as isenta das outras responsabilidades da casa, resultando no acúmulo de intensas e ininterruptas jornadas de trabalho que, além de não serem considerados "trabalho", dificultam a participação política na busca pelos seus direitos, porque ainda têm a responsabilidade da casa e da família (ANAIS, 2010).

Diante dessa realidade, podemos afirmar que o crescimento econômico da carcinicultura e dos parques de energia eólica, no caso da comunidade quilombola do Cumbe/Aracati é o principal violador de direitos humano. Sendo as mulheres quilombolas pescadoras do mangue, negras e pobres, as que mais sofrem as consequências dessas atividades, o que vai trazer sérios impactos para a vida comunitária, aumentando o racismo ambiental dentro dos territórios quilombolas e tradicionais.

3. Injustiça e racismo ambiental na comunidade quilombola do Cumbe/Aracati – CE

As atividades comunitárias desenvolvidas na comunidade quilombola do Cumbe, de uma forma geral, pouco a pouco, a exemplo da pesca artesanal, da agricultura familiar e do artesanato, vão sendo substituídas por novas atividades econômicas, que obedecem à lógica capitalista e ameaçam a persistência de modos de vida, pois desconSIDERAM a heterogeneidade social, econômica e cultural da comunidade (QUEIROZ, 2007).

Dentre os elementos mais significados na comunidade do Cumbe/Aracati, temos o manguezal, como um importante santuário da vida marinha e sobrevivência comunitária. O manguezal é cheio de vida e garante vidas, é um santuário ecológico, seu cheiro combinado à sua paisagem alimenta a alma de dezenas de pescadores/as que, diariamente, vão pescar para garantir a soberania alimentar da

família e recurso para as despesas diárias como água, luz, gás, vestuário, saúde, dentre outros.

As mulheres pescadoras entrevistadas relatam a importância e o significado da sua participação à frente das lutas comunitárias na busca dos direitos comunitários. "Lutamos não só pelos nossos direitos, mas pelos direitos de toda a comunidade". E falam da importância que o lugar/território comunitário representa para cada um/uma dos que moram na comunidade e também dos que chegam por algum motivo. Por fim, relatam suas experiências à frente das lutas políticas pela afirmação dos povos do mar, identidade negra/quilombola, pela preservação do meio ambiente, direito à cidadania e respeito aos seus modos de vida.

Essas mulheres negras, pobres, analfabetas das letras, outras alfabetizadas, donas de casas, responsáveis pelo trabalho doméstico, educação dos filhos, cuidado da família e pescadoras, são as protagonistas e sujeitas de suas próprias histórias, principalmente, as voltadas sempre para as antigas paisagens, antes das destruições/explorações ocasionadas por diferentes processos desenvolvimentistas. Essas memórias que estão sendo estudadas servem como instrumento para alicerçar uma defesa crítica e embasada nas realidades vividas, e que vêm sendo impactadas por mudanças de ordem econômica.

A luta em defesa do modo de vida e pela regularização fundiária do território quilombola, contraria a exploração das pessoas "escravizadas pela modernidade" pelo crescimento econômico de atividades como a carcinicultura e pela instalação dos parques de energia eólica, minam as práticas culturais, as memórias, espoliam a história desse povo, dessa comunidade, dessas mulheres (NASCIMENTO, 2011).

Diante desse cenário, temos conceitos importantes que merecem ser discutidos sobre a questão ambiental vivida pelas comunidades quilombolas no país, quando têm

seus territórios invadidos por atividades econômicas incompatíveis com as práticas tradicionais.

O debate por justiça ambiental feito pelos movimentos sociais, tem influenciado, decisivamente, as discussões políticas sobre a noção de bem público, e assim, descaracterizando a lógica dos governos e empresários, em afirmar que a expansão econômica capitalista, dentro das comunidades e territórios tradicionais, como sendo de interesse social. Sobre justiça ambiental PACHECO (2006) nos diz que:

Quando se fala de Justiça Ambiental está implícito, nessa expressão, o conceito de "social", inerente à essência da Justiça em si. Da mesma forma, quando falamos de Racismo Ambiental, não descartamos em nenhuma hipótese o combate ao chamado racismo institucional ou à forma como ele se manifesta nas nossas vidas e no nosso dia-a-dia: o preconceito. Muito ao contrário, o que procuramos é expor melhor essa chaga, dissecar essa ferida purulenta e denunciá-la como parte de um todo que deve ser combatido e derrotado, se desejamos um mundo novo - ético, justo e democrático (PACHECO, 2006, p. 07).

Sobre injustiça ambiental ACSELRAD (2009) define:

[...] mecanismo pelo qual sociedades desiguais, do ponto de vista econômico e social, destinam a maior carga dos danos ambientais do desenvolvimento às populações de baixa renda, aos grupos raciais discriminados, aos povos étnicos tradicionais, aos bairros operários, às populações marginalizadas e vulneráveis (ACSELRAD, 2009, p. 41)

E sobre racismo ambiental HERCULANO (2006) escreve:

Racismo Ambiental é o conjunto de ideias e práticas das sociedades e seus governos, que acei-

tam a degradação ambiental e humana, com a justificativa da busca do desenvolvimento e com a naturalização implícita da inferioridade de determinados segmentos da população. Esses comportamentos afetam – pescadores/as, negros, índios, migrantes, extrativistas, trabalhadores/as pobres, dentre outros, que sofrem os impactos negativos do crescimento econômico e a quem é imputado o sacrifício em prol de um benefício para os demais. (HERCULANO, 2006, p.11).

A discussão sobre o tipo de “desenvolvimento” que chega às comunidades tradicionais do Ceará e a luta por justiça ambiental encabeçada por diferentes seguimentos sociais precisam estar dentro das pautas diárias das lutas socioambientais. Nesse caso, precisamos fazer chegar, nos diferentes espaços públicos, as histórias e memórias de um povo que vem lutando, diariamente, pela defesa de suas terras e seus territórios de uso coletivo.

Um povo que quer continuar vivendo do seu modo de vida comunitário, sendo respeitado em sua diversidade cultural e ambiental, sendo visto como pessoas - cidadãos e cidadãs de direitos. Para isso, precisamos ampliar a discussão sobre justiça ambiental, dando voz aos sujeitos que estão nas comunidades e territórios impactados com as atividades econômicas, nesse caso, as mulheres quilombolas pescadoras do mangue do Cumbe.

4. Considerações – Ambientalizando nosso território e relações étnico-raciais

Os processos educativos e as lutas socioambientais travadas pelas mulheres quilombolas do Cumbe/Aracati – CE na defesa do território tradicional, mostra-nos a importância política dessas ações como ferramenta pedagógica

de combate às injustiças ambientais e ao racismo ambiental.

Nessa luta por justiça ambiental, as mulheres quilombolas, pescadoras, artesãs, agricultoras, indígenas, pobres e negras são as que mais sofreram e sofrem os impactos causados pelo crescimento econômico instalado dentro das comunidades e territórios tradicionais de uso coletivo.

Na zona costeira do Ceará, sob a liderança das mulheres, homens, idosos, jovens e crianças formam uma grande ciranda à beira mar, para lutar pelos seus direitos comunitários e contra as violações de direitos impostas pelos governos e empresários. Nesse sentido, são muitas as dificuldades enfrentadas pelas mulheres pescadoras para exercer funções políticas e serem sujeitos de suas próprias histórias.

As invasões dos territórios comunitários pelos projetos econômicos retratam uma realidade cruel vivenciada, diariamente, nas comunidades rurais. São diversas atividades financiadas com dinheiro público, apoio político e inoperância dos órgãos ambientais responsáveis pela proteção do meio ambiente e dos recursos naturais. Diversas denúncias, casos de injustiça ambiental e racismo ambiental foram levantados neste trabalho a partir das falas das participantes desta pesquisa. O que requer o combate imediato de todo tipo de prática que tenha, no seu bojo, ações racista de discriminações, preconceito e machismo.

Assegurar o avanço da regularização fundiária dos territórios quilombolas, pesqueiros, indígenas e do povo do campo é garantir o direito constitucional dos povos e comunidades tradicionais, em especial, o direito das mulheres.

Referências

- ACSELRAD, H; MELLO, C.C.A; BEZERRA, G.N. *O que é Justiça Ambiental*. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- ANAIS, (2010). 1º Encontro da Articulação de Mulheres Pescadoras do Ceará. *Na pesca e na luta, mulheres construindo direitos/ organizado por Cristiane Faustino; Sheila Nogueira; relatoria Gigi Castro*; Fortaleza: Instituto Terramar, 2010.
- ARANTES, Rivane. GUEDES, Vera. (Orgs.) *Mulheres, Trabalho e Justiça socioambiental*. Recife: SOS CORPO – Instituto Feminista para a Democracia, 2010.
- CUNHA Jr, H; SILVA, J; NUNES, C. (Org.) *Artefatos da Cultura Negra no Ceará*. Fortaleza: Edições UFC, 2011.
- DANTAS, S. M. S. *Memórias e Histórias de Quilombos no Ceará*. 2009. Tese de Doutorado (Pós-Graduação em Educação Brasileira) - Universidade Federal do Ceará, FAGED/UFC, Fortaleza, 2009.
- HERCULANO, Selene. *Lá como cá: Conflito, Injustiça e Racismo Ambiental*. 2006. UFF/ICHF-LACTA. I Seminário Cearense contra o Racismo Ambiental, novembro, 2006.
- NASCIMENTO, J. L. J. *Racismo Ambiental no Quilombo do Cumbe: Um olhar a partir da história da comunidade*. 2011. Monografia (apresentada ao curso de Especialização Pós-Graduação Lato Sensu em História e Cultura Africana e dos Afrodescendentes para Formação de Professores de Quilombo) – Universidade Federal do Ceará. Fortaleza – CE. 2011.
- PACHECO, T.2006. *Desigualdade, Injustiça Ambiental e Racismo: uma luta que transcende a cor*. Disponível em < > Acesso em: 10 maio 2007.

PINTO, M. F. *Aspectos etnobiológicos na Comunidade Sítio Cumbe às margens do estuário do Rio Jaguaribe – Aracati – CE.* (Graduação em Ciências Biológicas) - Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, CE. 2009.

QUEIROZ, L.de S. *Na Vida do Cumbe há Tanto Manguê: As Influências dos Impactos Socioambientais da Carcinicultura no Modo de Vida de uma Comunidade Costeira.* Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente/UFC, Fortaleza, 2007.

RATTS, 2002. *Vale do Jaguaribe Natureza e Diversidade Cultural II.* Revista Proposta Alternativa. Instituto da Memória do Povo do Cearense. 2000, n.07, p.22 – 25.

TEIXEIRA, A.C.A. *O Trabalho no mangue nas tramas do (des)envolvimento e da (des)ilusão com esse “furação chamado carcinicultura”:* conflito sócioambiental no Cumbe, Aracati-Ceará. 2008. 318 f: il.; 31 cm. Tese de doutorado – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 02/06/2008.

Parte II

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO E CURRÍCULO: visibilidades no fazer das metodologias aplicadas ao estudo e ensino das africanidades

CAPITULO 9

TRANÇANDO MEMÓRIAS NA ESCOLA: visibilidade da estética negra, uma abordagem afropensada

Renata Maria Franco Ribeiro³³

Maria Eliene Magalhães da Silva³⁴

“Um povo sem o conhecimento da sua história, origem e cultura é como uma árvore sem raízes”. Marcus Garvey

1. As Memórias: oralidades nos passos introdutórios

O presente trabalho foi desenvolvido na Emeif Linha da Serra, escola Municipal de Guaramiranga-Ceará, uma ação do Projeto Sou Malungo, Sou Griot, Sou Quilombola

33 Renata Maria Franco Ribeiro-Graduada Bacharelado em Humanidades na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Graduação em História e Geografia na Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA. Especialização em Educação Étnico-Raciais na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Especialista em Psicopedagogia na Faculdade Darcy Ribeiro. Especialista em Administração Escolar na Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA. Professora na Emeif Professor Júlio Holanda no Município de Guaramiranga. Negra no Maracatu Rei de Paus.

34 Maria Eliene Magalhães da Silva-Mestra em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC); Especialista em Psicopedagogia pela UFC; Ensino Religioso PROMINAS; Especialização em História e Cultura Africana e dos Afrodescendentes para Formação de Professores de Quilombos, Área de Conhecimento: Ciências Humanas; Graduada em Ciências da Religião (ICRE); Graduada em Pedagogia pela (UVA); Graduada em História pela (UVA); Graduada em Letras-Português pela (UFC); Professora da Educação Básica da Prefeitura de Caucaia à disposição do SINDSEP-Caucaia como dirigente sindical; dirigente partidária pelo (PT); Professora do ensino superior graduação e especialização pela CEPRONE-FAK; FVJ e orientadora de mestrado pelo IAMP-FACNORTE. Membro das Academias de Letras: AAFROCEL, cadeira 4; ALJUG, cadeira 40; Sócia Honorária das Academias de Letras: ALMECE e ALAC.

Sangue de Rei, nascido no chão da escola em meados de 2009, somente em 2012. A ação do Projeto: ". Trançando como meus ancestrais", através da contação de história "As Tranças de Bintou".

O objetivo em abordar o respeito aos mais velhos, construir a autoestima nas crianças visibilizando as diferentes belezas das crianças, com penteados como o de Bintou, a criança africana protagonista da história contada para eles, o afago de muitas mãos nos cabelos na construção birotos ou tranças nos cabelos das crianças.

Essa oficina foi trançada por muitas mãos nas turmas do ensino fundamental I, séries 1ª ao 3º ano por monitores Sou Malungos³⁵, alunos da referida escola do ensino fundamental II, alunos 6º ao 9º ano, as contribuições das professoras foram valiosas. Os referenciais que norteiam o projeto faz parte dos valores afrocivilizatórios como a oralidade, ancestralidade e memória, através da oralidade dos mais velhos.

O artigo discute algumas iniciativas das práticas pedagógicas na Escola Linha da Serra, estamos localizados no município de Guaramiranga, aproximadamente, a 100 km da capital Fortaleza/CE, estamos localizados na Zona rural, no Sítio Linha da Serra. O lugar conta com forte histórico associativismo contado pelos mais velhos da comunidade. A localização ainda conta a região do maciço de Baturité, onde fomos contemplados com a criação de uma universidade pública federal no município de Redenção, idealizada pela Lei nº. 12.289, sancionada pelo então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, em 20 de junho de 2010, a Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), objetivo da universidade. "Trançando como meus ancestrais", foi uma ação do Projeto "Sou Malungo, Sou Griot, Sou Quilombola Sangue de Rei", tem como objetivo principal a perspectiva na

35 Malungos, quer dizer em bantu, irmãos.

implementação da Lei nº10.639/2003. Com isso, podemos ao longo do tempo, possibilitando a construção de ações por todo ano, juntamente com os monitores “Sou Malungo”, que desenvolvem ações no intuito de conhecer a história dos nossos ancestrais negros, com o objetivo de valorizar sua estética como fortalecimento social e respeito à diversidade étnica cultural.

Gomes (2012), o Brasil destaca-se como uma das maiores sociedades multirraciais do mundo e abriga um contingente significativo de descendentes de africanos dispersos na diáspora. Da população brasileira, apresenta ascendência negra e africana, que se expressa na cultura, na corporeidade e/ou na construção da sua identidade.

A discussão e implementação da Lei nº 10.639/2003, com Parecer do CNE/CP 03/2004, que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e a Resolução CNE/CP 01/2004, que aborda os direitos e as obrigações dos entes federados com a implementação da lei citada, compõem um conjunto de dispositivos legais considerados como indutores de uma exigência por força da lei de uma política educacional voltada para a afirmação da diversidade étnico-cultural e da concretização de uma educação das relações étnico-raciais nas escolas.

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

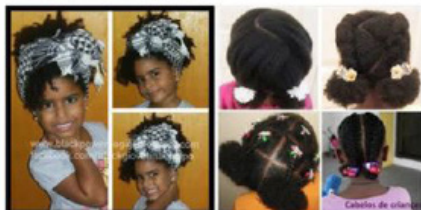
§ 1o O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política 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 Brasileira. (LEI No 10.639, 2003).³⁶

Nessa perspectiva, devemos fundamentar nossas ações, a partir da desconstrução de posturas hegemônicas, construtoras de racismo e buscamos participar de oficinas, debates, minicursos, vivências, vídeos aulas, leituras que fundamentassem nossa trajetória na construção de um currículo afroreferenciado que construísse uma abordagem inclusiva afro-civilizatórios com pertencimento na memória, espiritualidade, sacralidade, ancestralidade e oralidade.

Reunidos no grupo de monitores "Sou Malungo, elaboramos uma atividade divertida, que as crianças interagissem com a história, e foi assim mesmo, quando falamos da proposta logo ficaram eufóricas, após a contação de história, fizemos uma roda de conversa, construindo um novo olhar sobre as diferentes estéticas que ali estavam, algumas com certa resistência dizia, eu não quero fazer nada no meu não, compreendemos que a criança tinha vergonha que alguém tocasse nos seus cabelos, falamos que seríamos como a avó de Bintou, iríamos, também, contar novas histórias para elas, e convidamos para ir aos cantinhos de leitura, da beleza, de fotografias, de pintura e desenhos, estavam organizados pelos monitores alunos da tarde, depois que as atividades iniciaram as mais tímidas se aproximaram das malungas, as monitoras, e começaram a participar das oficinas, as monitoras, falaram: agora todas gostariam de ser a linda Bintou, a menina africana com cabelos cheios de biotes.

O Projeto Sou Malungo, Sou Griot, Sou Quilombola Sangue de Rei, tem como objetivo principal perspectivar a implementação da lei 10.639/2003, construindo ações o ano todo, "CONSCIÊNCIA NEGRA O ANO TODO" juntamente com os monitores Sou Malungo, desenvolvem ações no intuito de conhecer a história dos nossos ancestrais negros, valorizando sua estética como linguagem social e respeito a diversidade étnica, construindo novas posturas no fomento a história e cultura negra, negada nos livros didáticos e pela mídia eurocêntrica.



Página do facebook³⁷



As Tranças de Bintou³⁸

37 <https://www.facebook.com/emeief.linhadaserra> 07.11.2016 data do convite
 38 As tranças de Bintou - site: <http://www.leiturainfantilissomudaomundo.blogspot.com.br/2015/11/livro-as-trancas-de-bintou.html> Segundo o paradidático: Bintou é uma menina africana e seu sonho é ter tranças no cabelo. Ela acha seu cabelo sem graça, ele é curto, crespo e a única coisa que pode fazer são biotes. Na verdade ela tem quatro biotes na cabeça. Bintou tem uma irmã mais velha, chamada Fatou, ela é muito bonita e tem tranças com miçangas no cabelo. A menina sempre pergunta porque ela não pode usar tranças? E sua irmã sempre responde que meninas não usam tranças. Bintou não entendia este motivo. Até que um dia Bintou resolve fazer está pergunta para a sua avó, Soukeye. Sua avó sabe tudo. Sua mãe sempre diz que os mais velhos sabem mais porque já viveram mais. E a resposta da avó é surpreendente, ela acaba narrando uma história da tradição local. E assim acabamos conhecendo um pouquinho mais sobre a cultura e tradição africana.

2. Metodologias para oficinas afrocentrada

O conjunto de atividades planejadas e pensadas, desenvolvidas na Emeief Linha da Serra, em Guaramiranga-CE, localizada na zona rural, com aproximadamente 200 alunos, envolvendo 12 professores das primeiras séries infantil ao 5º ano, com 8 professores do ensino fundamental nas séries do 6º ano ao 9º ano, além da comunidade escolar envolvendo servidores, comunidade local e familiares dos/as alunos/as.

As atividades começaram em 2009, e em 2012, teve um maior aprofundamento nas discussões étnico-raciais que ganharam corpo, através de oficinas, debates, discussões de documentários, vídeos- aulas, roda de leituras, contação de histórias com narrativas com a valorização da cultura negra, ações essas afro pensadas, perspectivando a implementação da Lei nº 10.639/03, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica.

A ação trançando como meus ancestrais, com o vídeo *Tranças de Bintou*, da escritora Sylviane A. Diouf, filha de pai senegalês e mãe francesa. A história foi trazida para sala de aula e pensada, a partir de algumas observações do cotidiano na escola. O exemplo que darei será uma observação feita por mim, logo após uma fala de uma aluna do 3ª ano que reclamava dos seus cabelos, e a mesma associou os seus cabelos aos meus, pois, na concepção dessa criança, seus cabelos eram assanhados iguais aos meus. Naquele momento, percebi a problemática e dialoguei com a mesma.

Abordei com a aluna que cabelo não é igual, que tem cabelo de todo jeito.

No dia seguinte, trouxe algumas fotos de páginas do *Faceboock* de diferentes crianças com cabelos crespos.

Após esse momento, comecei a observar mais as crianças de cabelos presos, esticados, colocados umas ligas, que na realidade quebrava o cabelo delas, escondia cabelo crespo, observei que no intervalo, no recreio algumas crianças tinham um hábito de molhar os cabelos, assim parecia estar sempre “arrumado” com aparência de liso, com pouco volume, também, percebi algumas falas no interior da escola em relação a “arrumação” dos cabelos das crianças.

Segundo a pesquisadora Nilma Gomes, (2012, p.19) a Lei n.º 10.639/03 altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96), e pode ser considerada uma reivindicação do movimento negro e de organismos da sociedade civil, de educadores e intelectuais comprometidos com a luta antirracista.

Podemos considerar ser entendida como uma resposta do Estado às demandas em prol de uma educação democrática que na luta por um país mais igualitário, considere o direito à diversidade étnico-racial como um dos pilares pedagógicos do País. Decorridos alguns anos da promulgação da Lei n.º 10.639/03, alguns docentes não compreenderam a relevância da construção de uma prática pedagógica, que desconstrua esses estereótipos de negação e singularidades das populações africanas, logo, especialmente, na formação dos educadores é imprescindível criar laços, sentimentos de pertencimento e orgulho da sua ascendência afro-brasileira, para uma contribuição efetiva na formação das crianças e jovens desse país.

Segundo MUNANGA (2005) alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam, quotidianamente, na nossa vida profissional.

A teoria base para os processos formativos, para a construção e fundamentação para este trabalho, o fomento ao projeto no chão da escola deu-se, a partir das minhas vivências, bem como participação em seminários, palestras, congressos, cursos, oficinas, formação continuada e leituras, considerando a trajetória dos movimentos sociais, o multiculturalismo e as ações afirmativas como fatores relevantes no processo da sua implementação, a fim de contemplar os objetivos do trabalho, realizou-se um levantamento bibliográfico, onde citarei Munanga (2005), Gomes (2012), Silva (2015) e aporte formativo à coleção a cor da cultura.

3. Quem são as autoras e relação com a memória afroancestral

Maria Eliene Magalhães da Silva – Sou avó de João Miguel e Maria Clara, neta e bisneta de rezadeiras. Minhas memórias vêm das doces rezas com cheiro de mato e horta, dos provérbios ensinados pelo meu pai, homem afro-descendente, de cabelo afro e conhecedor de raízes. Minha infância foi retratada com a doçura da liberdade, das brincadeiras de roda, das fábulas contadas pela minha mãe e avó.

Este trabalho vem resgatar as memórias dessa comunidade rebuscando o que cada um tem como memórias e trazendo reflexão sobre nossa estética negra. Relato no artigo, do livro: *Africanidades Caucaense*, resultado de uma especialização em quilombos do Novo Oriente³⁹ do NACE-⁴⁰-UFC:

39 A especialização aconteceu em 2010-2011- Especialização de História e Cultura Africana e Afrodescendente para Formação de Professores de Quilombo. O mesmo aconteceu nos quilombos de Minador e Bom Sucesso, situados no município de Novo Oriente, na região dos Inhamuns, estado do Ceará.

40 NACE- Núcleo de Africanidades Cearense, da Universidade Federal do Ceará.

Nasci em Fortaleza Ceará, sou filha de afrodescendentes, sendo que ainda não sei ao certo a minha origem africana, apenas me disseram que meu avô paterno Sr. José da Silva, era negro e que minha avó D. Maria José Gomes da Silva era muito branca de olhos azuis e cabelos afros, resultando assim no meu saudoso pai Sr. Oscar Gomes da Silva. Ele tinha perfil de um homem muito branco de olhos esverdeados e cabelos afro num tom muito claro, era um homem muito bonito, um retrato falado da mestiçagem de muitos brasileiros. Contudo ele sofreu muita discriminação pelos estereótipos negativos relativos ao cabelo afro, chamavam ele de 'cabra', 'sangue ruim' e 'cabelos de Bombril'. Isso foi criando nele uma vontade de esconder seus traços, assim lembro que quando criança ele comprava uma pasta azul para alisar os cabelos. Homem trabalhador e honesto, nascido em Quixadá, não mantinha muitos contatos com seus parentes, assim sendo não tenho mais informações a comentar sobre minha ancestralidade genética. (SILVA, 2015, p. 139).

Eliene retrata como a família conviveu com o racismo, assim como Renata. A dificuldade na aceitação do que-sito cabelo, uma negritude negada por causa da estética eurocêntrica dos cabelos lisos, uma relação com este trabalho que a fez continuar a trabalhar nossa história negra no Brasil. Contudo, o curso ajudou a trabalhar intervenções na escola, assim como Renata neste trabalho, com o referencial metodológico da Pretagogia, (de Geranilde Costa), nascidos nos quilombos de Novo Oriente. Acerca da Pretagogia, Sandra Petit, aborda:

A Pretagogia, referencial teórico-metodológico em construção há alguns anos, pretende se constituir numa abordagem afrocentrada para formação de professores/as e educadores/as de modo geral. Parte dos elementos da cosmovisão africana, porque considera que as particularidades das expressões afrodescendentes devem ser tratadas com bases conceituais e filosóficas de origem materna, ou

seja, da Mãe África. Dessa forma, a Pretagogia se alimenta dos saberes, conceitos e conhecimentos de matriz africana, o que significa dizer que se ampara em um modo particular de ser e de estar no mundo. Esse modo de ser é também um modo de conceber o cosmos, ou seja, uma cosmovisão africana. (PETIT, 2015, 119-120).

Renata Franco Ribeiro – Sou mãe de Esaú, menino afrodescendente, de sangue guineense, sou mulher negra, de Maracatu, mãe de um filho, da África, precisamente, seu pai é de Guiné Bissau. Nascida na proximidade de Linha da Serra, lugar de gente negra, região serrana e rural, que ainda guarda histórias antigas.

4. Pensamos em trançar as memórias - Continuidades

Essa ação, "Trançando como meus ancestrais" faz parte das oficinas organizadas e pensadas no grupo, Sou Malungos, os monitores do projeto ganharam esse nome pensado numa educação afro pensada, condição construída, a partir de nova postura e mudança de mentalidade construída nos debates, roda de leituras, vídeo aulas, documentários, narrativas na valorização da cultura e história negra.

Essas ações pensadas coletivamente, culminaram na trajetória de fomento e valorização da história e cultura negra no ambiente escolar, que logo saiu dos muros do espaço escolar, abrindo a comunidade e família, universo de pertencimento afro saberes e outras escolas do município e de outros municípios.

Este trabalho contribuiu para importantes reflexões acerca de novas realidades e conceitos que caracterizam a história e cultura dos povos africanos e afro-brasileiros no Brasil. Essa mudança de mentalidade na perspectiva de

construir uma escola mais democrática, antirracista, respeitando a palavra do mais velho, suas narrativas que nos ensinam através dos saberes aprendidos com outros velhos da comunidade.

Como Aborda Silva (2015), numa perspectiva afroeducativa:

Essa tradição de repasse mostra a relação com a ancestralidade africana. O elo entre o presente, passado e futuro, ascendência e descendência, há uma circularidade nos repasses. Na África a sabedoria dos ancestrais é considerada a mais rica biblioteca. É na cultura africana que encontramos o respeito aos mais velhos e aos mortos por representarem a tradição através do conhecimento que carregam ao longo da vida, representando a ancestralidade. (SILVA, 2015, p.53)

Assim como a criança africana da história "As tranças de Bintou", que não gostava dos seus biotes, gostaria de ter cabelos longos com tranças, como as mulheres mais velhas da sua aldeia, algumas crianças fizeram referência que também não gostavam dos seus cabelos, porque não eram "arrumados" logo fiz referência aos meus cabelos que são volumosos e bem crespos, no entanto não significa que são "desarrumados".

Uma criança disse que quando crescesse iria ter os cabelos como da sua mãe e suas irmãs, perguntei como eram os cabelos das mesmas, ela respondeu eram lisos, quando iam ao salão de beleza voltavam com os cabelos longos, logo, percebi que a criança convivia com a ditadura do alisamento, e na sua concepção era essa a referência de beleza.



Fonte: arquivo pessoal autora. Ano 2016

Segundo MUNANGA (2005) partindo da tomada de consciência dessa realidade, ainda há muito o que fazer no sentido de criarmos novas possibilidades na construção de uma sociedade mais justa antirracista. Sabemos que nossos instrumentos de trabalho, na escola e na sala de aula, isto é, os livros e outros materiais didáticos visuais e audiovisuais carregam os mesmos conteúdos viciados, depreciativos e preconceituoso, ainda, nos deparamos no ambiente escolar com narrativas hegemônicas que desqualificam os saberes e fazeres dos povos com ascendência negra.

Nessa perspectiva, a escola é o espaço social capaz de romper com esses estereótipos, da negação do corpo negro, da baixa autoestima das crianças e jovens nas escolas. Contudo vale salientar que a desconstrução das relações preconceituosas e racistas, logo é preciso que haja uma reconfiguração do seu currículo escolar, de forma que se invista na valorização da autoafirmação como afro-brasileiro, partindo da trajetória dos saberes e fazeres africanos. Assim, romperemos com o estigma e pensamentos da devida importância do afro-brasileiro na sociedade, assim como, pela eliminação dos estigmas e preconceitos.



Fonte: arquivo pessoal autora. Ano 2016

Compreender que o universo cultural e histórico contribui, significativamente, para mudança de mentalidade, desconstruindo os estereótipos que negam a estética das nossas crianças, o cabelo, também, é uma linguagem social, a escola é um ambiente formador, e é nesse ambiente formador, que, obrigatoriamente, precisamos visibilizar as diferenças, não como negação, mas, como inclusão no ambiente escolar. Tocar nos cabelos das crianças, dizer que são bonitos, como mostram as fotos acima, muitas mãos trançaram os cabelos das crianças, esse toque foi uma relação que aproximou as crianças das demais e contribuiu para a construção da autoestima, depois foram fotografadas, maquiadas e observaram fotografias de outras crianças com cabelos crespos e volumosos.



Fonte: arquivo pessoal da autora. Ano 2015

5. Expectativas e Esperanças

Nessa perspectiva, a escola desenvolveu atividades, na tentativa de estimular uma nova maneira de ver e pensar sobre o modo de vida dos povos africanos e afro-brasileiros: suas histórias, tempos, trajetórias de lutas e conquistas. Foram organizadas algumas das oficinas e atividades realizadas na Emeif Linha da Serra, onde a comunidade local e famílias convidadas fazem parte desse desvelo por caminhos até então pouco percorridos.

Os monitores, Malungos organizaram o cine afro, homenageando "De Zumbi dos Palmares a Abdias do Nascimento", Sarau de Poesia Negra, Cine Afro "De Dandara a Carolina de Jesus", Oficinas de bonecas pretas" Abayomi" Rainha do mar, Oficinas "Trançando Como os Meus Ancestrais"; Documentário Pode me chamar de Nadir.

Essas atividades, tiveram como um dos objetivos desenvolver novas posturas no interior da escola e fora dos muros da escola. Sobre a importância para os alunos envolvidos: a construção da cidadania e a compreensão de pertencimento à diversidade cultural, sobretudo da cultura afro-brasileira tornou-se aprendido. Nossas crianças, na maioria das vezes, são discriminadas pela família, sociedade e escola, atitude que traumatiza e causa grandes consequências na construção de suas identidades.

É fato que ainda falta muito para que a aplicação da Lei nº 10.639/03 e Lei nº 11.645/08 seja uma realidade encontrada em todas as escolas em nosso país, todavia, é necessário que professores e comunidade escolar desempenhem seu trabalho, contribuindo para uma educação antirracista, baseada na pluralidade, visando, ainda, ao reconhecimento e à valorização da identidade, como também da cultura e da história dos negros brasileiros como construtores do Brasil.

Referências

- BÂ, HAMPATÈ AMADOU. *A Tradição Viva*. In: KI Zerbo Joseph (Org). *História geral da África: metodologia pré-história*. São Paulo: Ática; UNESCO. v. 1, p. 181-218, 1982.
- BRANDÃO, Ana Paula (org). *Modos de fazer: caderno de atividades, saberes e fazeres* / - Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. il. A cor da cultura; v.4.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2005.
- GOMES, Nilma Lino. *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03* / Nilma Lino Gomes (org.). Ed. -- Brasília: MEC; Unesco, 2012. 421 p., il. - (Educação para todos; 36.
- MUNANGA, Kabengele (Org). *Superando o Racismo na escola*. 2ª edição revisada /. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005
- SILVA, Maria Eliene Magalhães da. *Marcadores das africanidades no ofício das rezadeiras de quilombos de Caucaia/CE: Uma abordagem Pretagógica* / Maria Eliene Magalhães da Silva. – 2015.
- _____, Maria Eliene Magalhães da. *Compartilhando saberes Africanos Aprendidos na Sala de Aula com o NA-CE-UFC*. In: PETIT Sandra Haydée; SILVA, Geranilde

Costa (orgs). In *Africanidades Caucaenses*, Fortaleza, Edições UFC, 2013, p.137-155.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm
acesso em 05 de abril de 2017.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm acesso em 05 de abril de 2017.

<http://www.leiturainfantilissomudaomundo.blogspot.com.br/2015/11/livro-as-trancas-de-bintou.html>

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf> acesso em 05 de abril de 2017

Capítulo 10

REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO E AFRICANIDADES NA TRADIÇÃO ORAL DE ARTÍFICES BODOCOENSES

Alexsandra Flávia Bezerra de Oliveira⁴¹

Reginaldo Ferreira Domingos⁴²

1. De Volta às Tradições: oralidades

O município de Bodocó está situado no semiárido pernambucano, na região do Araripe, distando 638 km da capital, Recife. Traz em sua história uma intrínseca ligação com o comércio da feira semanal que lá ocorre. Esse espaço de comércio e de sociabilidade acaba funcionando, também, como uma vitrine das produções agropecuárias e artesanais do município.

Foi pesquisando a feira de Bodocó e as suas referências africanas e afrodescendentes no âmbito do mestrado em Educação Brasileira na Universidade Federal do Ceará que encontramos mulheres e homens que receberam, praticam e transmitem as tradições de produção de sua arte num movimento que nos remete à tradição oral, a algumas afrodescendências e educação.

41 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará, Mestre em Educação pela mesma Universidade. Especialista em História e Sociologia e Graduada em História pela Universidade Regional do Cariri.

42 Professor da Universidade Federal do Cariri, Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Especialista em História e Sociologia e Graduado em História pela Universidade Regional do Cariri.

No desenvolvimento do presente trabalho, laçamos mão de fontes diversas, mas aquela que fundamenta a nossa discussão é a memória que, para ser evocada, foi utilizado o método da História Oral, pois "junto aos segmentos populares resgata um nível de historicidade que comumente era conhecida através da versão dos meios oficiais" (MONTENEGRO, 1992). Dessa forma, buscamos as lembranças através de entrevistas onde o entrevistado faz sua viagem e reconta a história, uma vez que "através da oralidade a palavra é o elemento produtor da história, é o elemento formador da essência da comunidade..." (CUNHA Jr., 2009, p. 10) assim como "tem o poder de reestruturar o passado, manter a ancestralidade e sacralizar as ações humanas" (DOMINGOS, 2011, p. 161).

O fazer do pesquisador dentro da História Oral foi alargado, pois apesar dela nos possibilitar métodos de busca e análise das fontes precisou ser enriquecida pela tradição oral e pela ancestralidade, uma vez que a oralidade vem sendo utilizada através da memória, onde a mesma aparece como detentora do conteúdo, da história do lugar (CUNHA Jr., 2006), e que a "ancestralidade representa, também, a preservação de costumes, está referida aos conceitos de tradição, de fundamento da sociedade e de origem" (CUNHA Jr., 2009, p.09) em que "Cada palavra proferida é única [...] comunica de boca à orelha a experiência de uma geração à outra, transmite o *àse*¹ concentrado dos antepassados a gerações do presente" (SANTOS, 1988, p. 46, apud MARTINS, 1997, p. 147).

É importante colocarmos, ainda, que em nosso trabalho destacamos parte da afrodescendência e das africanidades que existem em Bodocó, entendemos que essas constituem-se de traços culturais africanos, e de afrodescendências, cultura africana transformada ou "reprocessada no Brasil" (CUNHA Jr., 2008, p. 234). Falamos então de uma herança trazida pelos africanos para o Brasil que

chamamos africanidades, elementos das diversas culturas vindas da África que se encontram em nosso país, assim, como as afrodescendências constituídas das manifestações culturais erigidas pelos afrodescendentes brasileiros, ressignificando e reprocessando o saber ancestral dando origem a uma gama de manifestações afro-brasileiras. Há em nossa terra valores civilizatórios trazidos da África e ressignificados aqui que estão presentes em diversos lugares como “na capoeira, nas comunidades de quilombos, nas casas religiosas de candomblé e umbanda, nos bairros de predominância negra, nas danças e ritmos...” (VIDEIRA, 2005, p. 217), nas panelas de barro, nos calçados de couro, nas técnicas de produção de farinha, nas tradições orais presentes em Bodocó, etc.

2. Educação e Tradição Oral

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações (BRADÃO, 2007, p. 7).

Ao longo da história, os seres humanos desenvolveram formas diversas de educar, desde uma maneira mais espontânea com contações de histórias e práticas cotidianas até a institucionalização da educação através da escola. Notamos que “[...] a educação como formação, como processo de conhecimento, de ensino, de aprendizagem, se tornou ao longo da aventura no mundo dos seres humanos uma conotação de sua natureza, gestando na história”

(FREIRE, 2001, p. 12). Assim, diferentes períodos e diferentes povos trazem os seus diferentes modos de educar.

Gadotti (2003) e Brandão (2007) desenvolvem as suas discussões acerca do conceito de educação partindo do pressuposto de que toda e qualquer sociedade traz, intrinsecamente, em seu modelo social práticas educativas que visam modelar ou direcionar as ações dos sujeitos que delas participam. Dessa forma, tecem reflexões acerca da educação espontânea presente no dia a dia até a institucionalização da educação.

Mas, entendemos que o aparecimento da institucionalização da educação não apaga a educação cotidiana que ocorre com a vivência e convivência em sociedade, seja de maneira consciente buscando alcançar objetivos ou não, sendo um processo inconsciente de transmissão de saberes, conhecimentos, acontecimentos e histórias. Certamente, encontraremos, em uma sociedade que tenha um modelo educacional estabelecido como padrão, diversos outros que ocorrem nas associações de trabalhadores, por exemplo, nas famílias, no exercício dos cultos religiosos, nas conversas de vizinhança, durante o trabalho, ou seja, no dia a dia da vida que nos faz ensinar, aprender, transmitir e fazer perdurar uma infinidade de conhecimentos no convívio fora da escola, pois como nos diz Freire (2001, p.12):

Aprender e ensinar fazem parte da existência humana, histórica e social, como dela fazem parte a criação, a invenção, a linguagem, o amor, o ódio, o espanto, o medo, o desejo, a atração pelo risco, a fé, a dúvida, a curiosidade, a arte, a magia, a ciência, a tecnologia. E ensinar e aprender cortando todas essas atividades humanas.

Como nem só de escola vive a educação, ela está presente em todos os lugares e relações de nossas vidas, não sendo necessário separar um espaço e um horário para que isto aconteça. Ao discutir a educação no espaço escolar Freire (1996, p.25) indica-nos que esta concepção "vem sendo uma compreensão estreita do que é educação e do que é aprender".

Entendemos, então, que aprendemos em diversos lugares e em situações diversas. Assim, nessa diversidade à educação afrodescendente veio acontecendo durante os vários anos de exclusão dos espaços escolares.

A ancestralidade, valor de grande importância para africanos e afrodescendentes, vem através da tradição oral mostra-nos que a palavra pronunciada no dia a dia, o exemplo mostrado em atitudes cotidianas promovem a relação de ensino e aprendizagem tão analisada e discutida dentro do ambiente escolar.

Destacamos a oralidade que é "um conceito importante e um método de produção e transmissão de conhecimento resultante da cosmovisão africana" (CUNHA Jr., 2013, p. 48). Essa é um dos traços marcantes das tradições africanas e afrodescendentes e traz grande importância no ato de educar, pois através da oralidade se cria, se explica e se transmite conhecimentos. Esse valor está, intrinsecamente, ligado à palavra que para africanos e afrodescendentes tem poder de ação, de criar e recriar "ela tem vida e dá vida a todas as coisas, ela é capaz de dinamizar e transferir energias potenciais de um para outro corpo, criando, recriando e dando continuidade à vida" (SANTOS, 2013, p. 60).

Assim, através da palavra falada tem-se um importante instrumento de criação e transmissão de conhecimentos que ocorre em situações didáticas não escolares, onde o ancestral orienta para a vida, para o trabalho, para as relações sociais, etc. A ancestralidade é, também, um valor nas

relações afrodescendentes uma vez que "ela é ciclo contínuo e ininterrupto, passado, presente e futuro" (SANTOS, 2013, p. 66) dialogando para a produção, a reelaboração e a transmissão de conhecimentos.

Luz (2013) mostra-nos que os ancestrais costumam transmitir conhecimentos aos mais novos onde "cada história, conto, cantiga, parábola, provérbio, é enunciado [...] demonstrando que o conhecimento a ser transmitido vem de tempos imemoriais, isto é, desde que o mundo é mundo" (p. 11), sendo transmitido através da palavra falada de uma geração a outra constituindo o que chamamos de tradição Oral, ou seja, histórias, fatos, lendas, técnicas, enfim, toda uma gama de conhecimentos que vêm sendo transmitidos por gerações de boca a ouvido de mestre a discípulo, através da palavra falada, da oralidade (BÁ, 2010; VANSINA, 2010).

Assim, percebemos como a educação é presente, viva e atuante em todos os âmbitos da vida afrodescendente. Tomemos, aqui, como exemplos os provérbios e trava-línguas que são parte da tradição oral e têm seu uso para além de divertir e/ou passar o tempo. Para Calvet (2011) os trava línguas "constituem numa iniciação às dificuldades fonológicas da língua" (p. 27), ou seja, auxiliam no desenvolvimento da fala e da linguagem, mas ao mesmo tempo servem para "demarcar as fronteiras do proibido" (p. 27). Dessa forma, esse exercício ou brincadeira, geralmente infantil, traz a particularidade de "iniciar em duas coisas de uma só vez: a língua e a sociedade" (p.28).

Os provérbios trazem dizeres que, também, nos remetem à tradição oral com o intuito de educar para a vida, chamando a atenção para a organização social e o respeito à ancestralidade, à hierarquia e à natureza. Para Luz (2013, p. 181) eles "carregam condutas éticas que advertem e fortalecem os laços comunitários, a coesão comunitária, promove o reconhecimento e a importância das instituições e

hierarquias, promove solidariedade, o cuidado com a natureza, reverencia e relembra os antepassados".

Esses encantam as crianças e chamam a atenção de adultos por possuírem uma linguagem diferenciada e por conterem orientações para a vida.

Os provérbios possuem uma linguagem lúdica, ética, e estética envolvendo ilustrações metafóricas que encantam, evocando o pensar sobre a conduta que devemos ter para nos mantermos fortalecidos física e emocionalmente diante da dinâmica da vida. Os provérbios ensinam a olhar a vida com coragem, alertar sobre nosso caminhar pelo mundo e saborear os momentos bons que encontramos pelo caminho (LUZ, 2013, p. 175).

Não temos aqui a intenção de aprofundarmo-nos na discussão acerca desses meios educativos, os trazemo-los como forma de exemplificar a diversidade de métodos educacionais provenientes da tradição oral africano-brasileira que acontece no dia a dia dos diálogos, observações e vivências, ou seja, de uma educação que ocorre fora do ambiente escolar. É nesse viés que citamos, ainda, para ampliarmos nossa percepção de educação afrodescendente, mais um exemplo: a pedagogia de terreiro⁴³ onde encontramos toda uma prática pedagógica com método e sistematização próprios, com o intuito de transmitir os conhecimentos acerca da religião, o candomblé, mas que também traz inúmeros ensinamentos acerca das tradições africanas e afrodescendentes (DOMINGOS, 2014, p. 133).

Essa pedagogia de certa forma "ajuda no refazer e no reorganizar do mundo africano no Brasil, permite a reprodução e transmissão das memórias que vieram do além-mar";

43 Para mais informações acerca da pedagogia de terreiro ver DOMINGOS, Reginaldo Ferreira. *Pedagogias da Transmissão da Religiosidade Africana na Casa de Candomblé Ibasé de Xangô e Oxum em Juazeiro do Norte-CE*. Fortaleza: UFC, 2011 (Dissertação de Mestrado).

tem sua base forte na tradição oral e na ancestralidade uma vez que “os antepassados são um fator primordial no terreiro, o processo de transmissão, o formar para e com o outro, o educar [...] é centrado na representação dos ancestrais” (DOMINGOS, 2014, p. 136). Esse é um processo educativo que segue a cartilha das músicas, dos toques do tambor, dos afazeres; é prático, dialógico e dialético, não estático e não escolar, baseia-se num conhecimento ancestral transmitido através da palavra (DOMINGOS, 2011; 2011a).

3. Educação e Africanidades na Tradição Oral dos Artífices Bodocoenses

A educação na perspectiva afrodescendente é um processo de conhecimento com base na cultura e na apropriação das possibilidades de produção do meio territorial. A educação é um processo de transmissão da cultura e de modificação das condições atuais (CUNHA JR., 2013, p. 49).

Já tendo a evocação de algumas memórias por meio de entrevistas notamos que a presença de artefatos em couro, barro, caroá (fibra usada para tecer cordas, tecidos, etc.) eram garantidos nas feiras bodocoenses, e produzidos por pessoas de diferentes localidades dentro do próprio município, assim como, também, era encontrada em abundância a farinha trazida em lombos de animais da serra até a sede municipal para serem comercializados. Também, com base nas lembranças, podemos afirmar que tais artefatos fazem parte do legado cultural africano no Brasil, uma vez que a cultura do couro de gado, de artefatos em barro, entre outros, são partes do legado africano para a sociedade brasileira, pois os africanos ocuparam campos diversos na produção, sendo, também, fonte de conhecimento da base técnica e tecnológica vindas da África. Ademais, observamos que, no sertão pernambucano, a mão de obra escravi-

zada foi aplicada em diversas atividades que foram deixadas como herança aos afrodescendentes que habitaram o município e abasteciam a feira livre de Bodocó (CUNHA Jr., 2010 e 2011; VERSIANI e VERGOLINO, 2003; OLIVEIRA, 2014).

Falemos, então, de início de duas mulheres negras louceiras, ou seja, artesãs do barro que produzem potes, pratos, etc. Elas foram entrevistadas acerca de sua arte e em suas falas, Dona Maria de Lurdes e Dona Osana Carneiro mostram-nos essa tradição familiar em que as técnicas são passadas como herança: “aprendi com minha mãe, minha mãe trabalhava de louça e eu aprendi com ela, minha vó, minha sogra, minha família todinha trabalhava com barro...” (M^a de Lurdes, 17/03/13).

Ao falar sobre como se deu o seu processo de aprendizagem da arte do barro, Dona Osana Monteiro (17/03/13) coloca-nos que se deu de maneira vivenciada, observando sua mãe, e diz, também, que essa é uma prática ancestral, uma vez que a sua bisavó transmitiu os conhecimentos que foram passados às gerações futuras até que ela mesma viesse a aprender.

Ah! Eu comecei fazer panela quando minha mãe ‘tava’ viva, que ela fazia e eu ‘tava’ ali prestando atenção, aquele tempo todinho prestando atenção. [...] eu ainda alcancei a minha vó e ela aprendeu com a mãe dela. Passou. A minha vó também fazia louça, aí ela (mãe) também aprendeu aí depois eu já grandinha prestava atenção no que ela ‘tava’ fazendo aí foi quando eu aprendi também.

Em relação à produção com o couro, nós entrevistamos dois irmãos sapateiros, Sr. Raimundo Pereira e o Sr. Francisco Pereira que são conhecidos em Bodocó pela qualidade de seu trabalho. Eles não trouxeram essa arte como herança familiar, aprenderam com um senhor oriundo do município de Exú - PE: “aprendi assim, tinha um velho

aqui que ele era do Exu e, então, chamava-se [...] mestre Casimiro, ele era muito escuro, era negro" (Raimundo Pereira, 14/02/13). Aprenderam a arte do mestre negro e tornaram-na conhecida em toda região, produzindo até os dias atuais as modelagens que ele os ensinou.

Aqui percebemos a prática da tradição oral como elemento de garantia a transmissão dos conhecimentos e técnicas que educam dentro do grupo social ao qual o indivíduo faz parte, uma vez que "a oralidade é um elemento de resistência, tem importância na preservação dos referenciais culturais, na forma de conceber o mundo, é um exercício de sabedoria" (NUNES, 2011, p. 52). Mas que, também, nos remete às africanidades onde "esta tradição oral, melhor, esta literatura oral é transmitida na família pelos adultos e na comunidade pelos velhos" (ALTUNA, 1985, p. 35).

Um produto que não pode deixar de ser, aqui, citado é a farinha, pois é um marco da feira bodocoense e, também, de suas africanidades. Aqui trazemos Dona Josefa que nos falou sobre sua vida de trabalho e de aprendizado com o seus pais. Ao lado da mãe ela trabalhava na confecção de cestas e balaios e com o pai trabalhava na produção de farinha. Conta, com orgulho, que seu pai era chamado para torrar farinha para muitos donos de aviamento, casas de farinha, onde se produz a farinha pela qualidade de seu trabalho. Há que se dizer que a qualidade da farinha é definida, em boa parte, pelo torrador. Sua família traz a tradição ancestral das técnicas da produção de farinha e de balaios, assim como das cantigas, histórias, danças presentes no grupo social envolvido nas farinhadas, grandes mutirões, que se tornam festas, para a produção de farinha.

Assim, em meio ao trabalho diário, mestres ensinam aos seus discípulos, pais e mães ensinam aos seus filhos e filhas através da tradição oral. Nas comunidades africanas, o mais velho é considerado uma coleção de livros e conta

com o respeito de todos por trazer consigo a sabedoria ancestral e a tradição oral de um povo e, por isso, “em África, quando morre um velho, desaparece uma biblioteca” (ALTUNA, 1985, p. 32). Assim, também, acontece com as comunidades afrodescendentes, em Bodocó, por exemplo, notamos a organização de famílias em torno de seu patriarca ou de sua matriarca que transmitem os conhecimentos ancestrais para as novas gerações que os ressignificam, uma vez que as tradições culturais, os saberes, signos e símbolos não são estáticos e sofrem mudanças, adaptações uma vez que “as culturas devem tornar-se cada vez mais humanas, múltiplas através dos tempos, criativas dinâmicas, e devem acompanhar as vicissitudes dos grupos sociais, que não podem permanecer imóveis” (ALTUNA, 1985 p. 17).

4. Das mitologias as cosmogonias – Considerações às Ancestralidades em Movimento

Poderíamos citar, ainda, infinitos exemplos de educação afrodescendente que nos mostram como o dia a dia, a oralidade, a palavra, a ancestralidade ensina. E como os seus ensinamentos perpassam por todos os âmbitos da vida humana, mas aqui nos limitamos nas demonstrações para destacarmos que:

O que caracteriza, portanto, a epistemologia africano-brasileira são narrativas, desdobramentos das células comunitárias, responsáveis pela origem das cidades, a arquitetura compondo em seu traçado urbano elos de ancestralidade, cosmogonias, hierarquias, instituições, repertórios de mitos, contos, cantigas, parábolas, provérbios, códigos de cores, arquitetura, música polirrítmica de base percussiva, vestuário, códigos de gestos, compondo danças, vestuário, dramatizações, tecnologias diversas (LUZ, 2013, p. 30).

Assim, percebemos como há um amplo universo educacional nas africanidades e afrodescendências que independem da escola para existir e atuar. Notamos, também, que é uma educação milenar, vinda de além-mar, que nessas terras convencionadas a chamar Brasil, resistiram e persistiram ao tempo e às intempéries do escravismo criminoso, do racismo anti-negro, das discriminações.

Nesses espaços alternativos, não escolares, a educação afrodescendente veio sendo transmitida e desenvolvida, porém paralelamente, o movimento negro vinha lutando por espaço na educação escolar, mas de maneira que viesse a contemplar não só a presença de alunos negros, mas que esse ensino tivesse significado e que fosse significativa para a população negra e não negra, enfim a população brasileira que é diversa. Atentando para o fato de que "A educação na perspectiva afrodescendente é um processo de conhecimento com base na cultura e na apropriação das possibilidades de produção do meio territorial" e dessa forma "a educação é um processo de transmissão da cultura e de modificação das condições atuais" (CUNHA JR., 2013, p. 49). Então lutemos por melhores condições de vida!

Referências

- ALTUNA, P. Raul Ruiz de Asúa. *Cultura Tradicional Banto*. Luanda: Secretariado Arquidiocesano de Pastoral, 1985.
- BÂ, Hampatê. *Tradição Oral*. In.: KI-ZERBO, Josef (Editor). *História Geral da África*. Vol. I. São Paulo: Cortez, 2010.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. 1ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

CALVET, Louis-Jean. *Tradição Oral e Tradição Escrita*. Tradução: Waldemar Ferreira Netto. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

CUNHA JUNIOR, Henrique. *Metodologia Afrodescendente de Pesquisa*. Revista Brasil: UNESP, 2006.

_____. *Me Chamaram de Macaco e Eu Nunca Mais Fui à Escola*. In.: GOMES, Beatriz Souza e CUNHA JUNIOR, Henrique (Org.). Educação e Afrodescendência no Brasil. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

_____. *História e Cultura. Africana e os Elementos para uma Organização Curricular*. Texto Disciplina Pós-Graduação, Fortaleza: 2009.

_____. *Tecnologia Africana na Formação Brasileira*. Rio de Janeiro: CEAP, 2010.

_____. *Africanidades e Afrodescendência na Educação Brasileira*. In: LUZ, Narcimária Correia do Patrocínio (Org.). Descolonização e Educação. Diálogos e Proposições Metodológicas. Curitiba: CRV, 2013.

DIAS, Maria Odila Leite da Silva. *Quotidiano e Poder em São Paulo no Século XIX*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

DOMINGOS, Reginaldo Ferreira. *Pedagogias da Transmissão da Religiosidade Africana na Casa de Candomblé Ibasé de Xangô e Oxum em Juazeiro do Norte-CE*. Fortaleza: UFC, 2011. (Dissertação de Mestrado).

_____; CUNHA JR, Henrique. *Pedagogias Oraís nas Religiões Afrodescendentes em Juazeiro do Norte – CE*. In: CUNHA JR., Henrique; SILVA, Joselina e NUNES, Cícera (Org.). Artefatos da Cultura Negra no Ceará. Fortaleza: Edições UFC, 2011a.

_____. *Pedagogias de Religiões de Base Africana, Transmissão do Conhecimento e Prática Cultural*. In: LIMA, Ivan Costa, VILLACORTA, Gisela Macambira. N'umbuntu em Revista. Dossiê Religiões de Matriz Africana em Marabá/PA. Marabá: UNIFESPA; Fortaleza: Impreco, 2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários a Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Política e Educação: ensaios*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, Moacir. *História das ideias pedagógicas*. 8ª ed. Ática: São Paulo: 2003.

LUZ, Narcimária Correia do Patrocínio. *DAYÓ: compartilhando a alegria socioexistencial em comunicações afro-brasileiras*. In: LUZ, Narcimária Correia do Patrocínio (Org.). *Descolonização e Educação. Diálogos e Proposições Metodológicas*. Curitiba: CRV, 2013.

MARTINS, Leda Maria. *Afrografias de Memória*. São Paulo: Perspectiva; Belo Horizonte: Mazza Edições, 1997.

MONTENEGRO, Antonio Torres. *História Oral e Memória: a cultura popular revisitada*. São Paulo: Contexto, 1992.

NUNES, Cícera. Reisado Cearense. *Uma Proposta para o Ensino das Africanidades*. Fortaleza: Conhecimento Editora, 2011.

OLIVEIRA, Alexsandra Flávia Bezerra de. *Feira Livre de Bodocó: memória, africanidades e educação*. Curitiba: CRV, 2014.

SANTOS, Magnaldo Oliveira dos. *OJÓ ORÚKO: um reencontro com a ancestralidade africana*. In: LUZ, Narcimária Correia do Patrocínio (Org.). *Descolonização e Edu-*

cação. Diálogos e Proposições Metodológicas. Curitiba: CRV, 2013.

VANSINA, J. *A Tradição Oral e Sua Metodologia*. In.: KI-ZERBO, Josef (Editor). História Geral da África. Vol. I. São Paulo: Cortez, 2010.

VERSIANI, Flávio Rabelo, VERGOLINO, José Raimundo Oliveira. *Posse de Escravos e a Estrutura da Riqueza no Agreste e Sertão de Pernambuco: 1777-1887*. EST. ECOM. São Paulo, V. 33, N. 2, p. 353-393, ABR/JUN, 2003. Acesso em Sciello, 23/01/13.

Capítulo 11

AÇÕES AFIRMATIVAS PARA A SUPERAÇÃO DAS DESIGUALDADES RACIAIS NA COMUNIDADE ESCOLAR: política de educação, identidade etnicorracial

Maria Saraiva da Silva⁴⁴

Auricléa Barros Pereira⁴⁵

Estanislau Ferreira Bié⁴⁶

44 Mestra em Educação. Universidade Federal do Ceará - UFC; Especialista em Metodologias do Ensino de História. Universidade Estadual do Ceará - UECE; Especialista em Gestão Educacional. Universidade Federal de Santa Maria - UFSMA; Licenciada em Ciências da Religião. Instituto de Ciências Religiosas da Arquidiocese de Fortaleza - ICR e Universidade Estadual Vale do Acaraú - UEVA; Licenciada em História. Universidade Estadual Vale do Acaraú - UEVA; Licenciada em Pedagogia. Faculdade Kurios - FAK.

45 Mestra em Educação. Universidade Federal do Ceará - UFC; Especialista em História da África. Pontifícia Universidade Católica - PUC MINAS; Licenciada em Ciências da Religião. Instituto de Ciências Religiosas da Arquidiocese de Fortaleza - ICRE e Universidade Estadual Vale do Acaraú - UEV; Bacharel em Teologia - Faculdade Católica de Fortaleza - FCF.

46 Doutor em Ciências da Educação pela Universidad San Lorenzo - UNISAL; Mestre em Ciências da Educação pela Universidad San Lorenzo - UNISAL; Mestre em Educação pela Faculdade de Ciências, Letra e Educação - FACLE - Grupo VA & KLA; Especialista em Policiamento Comunitário pela Universidade Federal do Ceará - UFC; Especialista em Segurança Pública pela Universidade do Parlamento Cearense - UNIPACE; Especialista em Ciências Política Sociedade e Governo pela Universidade do Parlamento Cearense - UNIPACE; Especialista em Ciências da Educação pela Sociedade Evolução de Educação Superior e Tecnologia Ltda - FACULDADE EVOLUÇÃO; Especialista em História e Cultura Afro-brasileira e Indígena pela Faculdade Ateneu - FATE; Bacharel em Teologia pelo Instituto Superior de Teologia Aplicada - INTA; Licenciado em Ciências da Religião pelo Instituto Superior de Teologia Aplicada - INTA e Licenciado em História pelo Instituto Superior de Teologia Aplicada - INTA; Licenciado em Pedagogia pela Faculdade Kurios - FAK. Atualmente funcionário público estadual militar (Oficial da Reserva).

1. Nossos caminhos pela educação antirracista

A escola no Brasil tem sua história marcada por diversas fases e conseqüentemente mudanças significativas decorrentes das reformas sofridas ao longo do tempo. A mais significativa mudança nas Diretrizes de Educação Brasileira foi a Lei nº 9394/96 que entre as metas propostas, tem a demarcação e regulamentação da educação e o seu financiamento por meio do Fundo de Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica -FUNDEB e a valorização dos profissionais da educação.

Porém, a complexidade dos problemas enfrentados no cotidiano escolar gera desafios, tanto para os docentes como para os discentes, e isso dificulta a concretização das metas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB, no que se refere a uma escola de caráter inclusiva e universalista, ou seja, educação para todos.

A ideia de educação ampliada e de qualidade vislumbra a possibilidade de em longo prazo melhorar as condições de alguns grupos sociais excluídos. Frente a outras nações como a China, o Japão, e alguns países europeus que investiram valores financeiros significativos na educação, e por esses investimentos obtiveram resultados positivos como avanços no sistema político e sociocultural.

O sistema educacional brasileiro, conseqüentemente, não obteve os resultados esperados, e hoje o que se pode constatar através das estatísticas é uma educação falha e claudicante. Vivemos num país de contradições e desníveis sociais alarmantes, por esse contexto, o Estado brasileiro percebeu a necessidade de promover ações afirmativas que compensem essa desigualdade. Contudo, essas ações afirmativas se deram por força das lutas dos movimentos sociais negros e por meio dessas ações a Lei nº 10.639/03 foi sancionada.

Essa lei determina a inclusão do ensino da História Africana e Afro-Brasileira e no currículo escolar, contemplando todas as disciplinas e estendendo-se da Educação Básica ao Ensino Superior. Essa determinação veio atender a uma maioria da população brasileira composta por afrodescendentes que têm seus direitos sociais e políticos negados por uma elite que construiu, historicamente, o racismo, as formas de preconceito e discriminação.

Desconstruir essas ideologias é um processo que requer esforço e comprometimento de toda a sociedade, buscando a reparação das contradições históricas disseminadas no país em relação aos africanos e afrodescendentes. Para que essa desconstrução aconteça nas proposições da lei nº 10639/03 se faz necessário a prática de uma reeducação das relações e construção de novas identidades sociopolíticas e culturais.

Partindo de experiências no contexto escolar e comunitário, apresentaremos alguns dos processos de implementação das Diretrizes Nacionais Curriculares Nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, visando auxiliar na promoção da igualdade racial.

Para desenvolvimento metodológico, para chegarmos a essas experiências, partimos dos conhecimentos pessoais, referências teóricas e práticas de inserção e participação nos grupos sociais de referência afro-brasileira. Encontros e seminários relacionados às questões locais e nacionais, a formação acadêmica, a experiência comunitária e prática docente, permitiram-nos fundamentar e elaborar atividades que fomentassem as necessidades emergentes do contexto escolar no que se refere à discriminação negativa e preconceitos raciais.

As atividades vividas como experiências de implementação da Lei nº 10.639/03 nos movimentos sociais cristãos e de religiosidade de matrizes africanas, estão aqui apresentadas no formato de semanas de cultura afro-brasileira que trazem em

seu bojo as relações comunitárias e as possibilidades de inserção social da população negra cearense. Cursos como "A Cor da Cultura", sua metodologia e subsídios facilitaram a elaboração de material didático para uso multidisciplinar, para uso nas modalidades de atividades desenvolvidas em comunidade escolar.

As escolas públicas da cidade de Fortaleza estão distribuídas em seis distritos de educação com grande extensão territorial e populacional. A população estudantil e docente é etnicamente composta por negros, pardos e indígenas, constituindo um contexto cultural a ser repensado para atender as especificidades das etnias que a compoem. Dentre as seis Escolas Municipais do Distrito de Educação: a Escola Municipal de Professora Martha dos Martins Coelho Guilherme, localizado no Conjunto São Cristóvão, à Rua 313, e o foco desta nossa experiência.

1.1. Ações Afirmativas Escola e Identidade nas Relações Étnico-raciais

A definição e o reconhecimento de identidade negra no Brasil vêm acontecendo, a partir das histórias de lutas e resistências seculares dos africanos escravizados e de seus descendentes desde o período colonial. A construção de uma identidade negra positiva diante de uma sociedade excludente é um desafio presente nas lutas sociais e socio-culturais de vários setores como: Associações Comunitárias, ONG's- Organizações Não Governamentais - ONG's, Movimentos Sociais e Políticos, Grupos de Religiosos de Tradição Afro-Brasileira, e nas localidades geográficas como espaços territoriais rurais e urbanos. Para Cunha Jr (2007, pag 73):

"A República no Brasil, trabalhou de forma sistemática o pensamento cultural e social europeu na sociedade brasileira. O ideal europeu subverteu as identidades de base africana. A perda ou enfraqueci-

mento das identidades coletivas imprimiu e imprime diversas consequências sociais e econômicas negativas para o grupo social dos afrodescendentes. As dificuldades educacionais e de requalificação profissional imposta aos afrodescendentes somaram-se às políticas do espaço urbano que dificultaram o desenvolvimento dos afrodescendentes”.

Nesse sentido, no decorrer da história, a construção da identidade negra vai se processando nos contatos iniciais em família com afetividade, na escola, nos grupos de relações sociais, no espaço geográfico nas convivências respeitadas.

As identidades constituídas, a partir das relações socioculturais pressupõem compreensão de lugar social, de gênero, classe, e etc. Das experiências realizadas na Escola Municipal Professora Martha dos Martins Coelho Guilherme em relação à percepção étnicorracial e suas consequências, o fator identidade negra sobrepôs-se pelas dificuldades de autoidentificação, ou seja, pelas dificuldades da população afrodescendente conceber-se como tal. Para uma melhor compreensão do conceito de identidade negra, Gomes (2005, Pag.43) explicita:

“A identidade negra é entendida, aqui, como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro”.

A identidade aqui compreendida como integração nas relações sociais e culturais sugere que o indivíduo se descobre como afrodescendente em meio às convivências e conhecimentos que adquire sobre si, sua história social e suas origens ancestrais. Em meio às descobertas indutórias correlacionadas aos grupos sociais, as relações vão se

formalizando e se constituindo na história. As discussões em torno da identidade afro-brasileira buscam afirmar-se em historicidades e estão pautadas em referências pessoais e sociais.

E para a escola, como lugar de formação e construção de identidades, tem o papel social de incluir e preparar os sujeitos da educação para às relações no contexto da comunidade escolar e em sociedade. No tocante às relações étnico-raciais a obrigatoriedade legal de inclusão no currículo escolar de uma multidisciplinaridade étnica, trouxe ao ambiente educativo formal, responsabilidades que emergiram dos conflitos internos e externos de discriminação e preconceitos em relação aos/às estudantes de origem afro-brasileira.

Dispositivos legais foram necessários para garantir a implantação de ações afirmativas para que se apresentassem os conhecimentos históricos sobre as origens e contribuições dos africanos e afrodescendentes na construção do Brasil. Dentre esses dispositivos legais temos as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais, que dão encaminhamentos sobre a implementação da Lei nº 10.639/03.

2. Experiência e Vivência: ancestralidade africana e o baobá “Árvore da Palavra”

Apresentaremos a partir deste ponto a nossa experiência e vivência com a ancestralidade africana, tendo a memória de eventos que procuraram transmiti-las através da oralidade e da visão de mundo de vários povos que compõem o Continente Africano.

Para tanto, fez-se necessário relatarmos os primeiros contatos teóricos que tivemos com o baobá. Iniciamos definindo essa árvore, ponto chave do presente texto e as his-

tórias relacionadas a ela, segundo um grupo de produção teatral, o Grupo Cangurussu & Luiz Murá (2008, p.1).

...] árvore lendária para os povos africanos, na maioria das vezes, plantada em uma área aberta da tribo. Os velhos sábios contadores de histórias, conhecidos como Griots, costumavam reunir ao pé dessa árvore crianças e adultos, para transmitir sabedoria através de lendas, canções, feitos heróicos, lições de vida e para tomar decisões quanto ao futuro da tribo.

Nosso primeiro contato com esse ilustre aconteceu durante a leitura da obra de Saint-Exupery, "O Pequeno Príncipe", no primeiro semestre da graduação em Ciências Religiosas. Tivemos conhecimento de que esse autor pilotava aviões e, em uma de suas viagens, passou pelo Brasil e conheceu o baobá. Ele é, então, apresentado em seu livro com uma advertência aos meninos, de que tomassem cuidado, pois o baobá poderia tomar todo um planeta.

[...]. Pois bruscamente o príncipezinho me interrogou, tomado de grave dúvida:

-É verdade que os carneiros comem arbustos?
- Sim. É verdade. - Ah! Que bom! -Por conseguinte eles comem também os baobás? Fiz notar ao príncipezinho que os baobás não são arbustos, mas árvores grandes como igrejas. E que mesmo que ele levasse consigo todo um rebanho de elefantes, eles não chegariam a dar cabo de um único baobá.

... Ora, havia sementes terríveis no planeta do príncipezinho: as sementes de baobá... O solo do planeta estava infestado. E um baobá, se a gente custa a descobri-lo, nunca mais se livra dele. Atravanca todo o planeta. Perfura-o com suas raízes. E se o planeta é pequeno e os baobás numerosos, o planeta acaba rachando.

"É uma questão de disciplina", me disse mais tarde o príncipezinho. "Quando a gente acaba a toa-lete da manhã, começa a fazer com cuidado a toa-lete

do planeta. É preciso que a gente se conforme em arrancar regularmente os baobás logo que se distingam das roseiras, com as quais muito se parecem quando pequenos. É um trabalho sem graça, mas de fácil execução. " (SAINT-EXUPÉRY, 1943, p. 24)

A professora Heloisa Pires (2005), em seu livro "A semente que veio da África" refere-se, em seus agradecimentos, a Saint-Exupéry com um pedido de desculpas por ter considerado um exagero a forma como o autor francês referiu-se ao baobá. Acontece que mesmo ela não tendo ido à África, nesse período, reconhece a grandiosidade da árvore que, realmente, pode tomar um planeta inteiro caso seja preservado.

No segundo momento, os contatos visuais, o encontro com o baobá ocorreu no ano de 2001, na aula de campo, dirigida pelo professor de História do Ceará, Thiago Vasconcelos, no processo de graduação em História quando fomos à Praça dos Mártires. E vimos uma árvore admirável e ouvimos um trecho do deslanche histórico da Confederação do Equador (1824), movimento emancipacionista no Segundo Império.

Tivemos novo contato com o baobá da Praça dos Mártires, em novembro de 2002, quando da realização das atividades referente à III Semana de Cultura Afro-Brasileira, em que houve uma manifestação religiosa e social em memória dos mártires do movimento político e social, conhecido como movimento separatista do Nordeste. A celebração, no primeiro momento marcado para as 18h, ponto em que todos os presentes deram-se as mãos em torno da grande árvore e, em um círculo que lembra a unidade e a força, proclamaram-se os nomes dos mártires que, com o testemunho do baobá, foram executados no local.

Luzes, tambores, cânticos religiosos e o baobá atestando o que acreditávamos, que a ancestralidade e a memória dos antepassados estavam sendo cultuadas na diver-

sidade representativa dos movimentos religiosos, sociais e políticos.

Assim, recordamos que sob as bênçãos do Criador, dos anjos, santos, orixás e outras divindades aí invocadas para aquele momento, em especial, deu-se por encerrada aquela celebração da mesma forma iniciada, ao toque de tambores. Ao final, foram proclamadas frases de ordem e o nome de cada um dos mártires que o baobá acolheu em espírito junto a si. Estava presente nessa celebração e comemoração a Professora Cecília Holanda, pesquisadora e colaboradora na realização das semanas de cultura afro-brasileira, que agora habita em nossas memórias de lutas.

3. Na escola e na comunidade escolar

3.1. 1ª Experiência e Vivência: educação escolar e memória de ações afirmativas

Nesse processo de aprendizado de educação formal e movimento social, ainda não tínhamos muito conhecimento sobre o baobá. Em 2009, durante a organização e coordenação da Semana de Cultura Afro-Brasileira da Escola Municipal Professora Martha dos Martins Coelho Guilherme, as docentes de língua portuguesa escolheram como tema para desenvolvimento de atividade com alunos do nono ano, palavras africanas que estão presentes na fala cotidiana dos brasileiros.

A partir dessa escolha, professoras e alunos construíram um grande baobá com material didático (papel, madeira, cartolinas, folhas de árvores) e de seus galhos e folhas brotavam palavras africanas. A inspiração para essa atividade veio do livro "A semente que veio da África" da professora Heloisa Pires e convidados - Mário Lemos (Moçambique) e Georges Gneka (Costa do Marfim).

Das pesquisas feitas para a realização dessa tarefa vieram os conhecimentos acerca das origens do baobá, sua história, mitos e lendas relacionados à oralidade e à visão de mundo africano e dos afrodescendentes.

O baobá tem muitos nomes. As nomenclaturas variam em cada uma das regiões africanas em que estão presentes, sendo um tipo de árvore que pode ser encontrado na Ilha de Madagascar com uma variedade de seis tipos, no Continente Africano e na Austrália.

Há, portanto, uma variedade de oito espécies dessa árvore. O baobá tem uma simbologia muito importante e tornou-se emblema nacional de um país africano chamado Senegal. Os baobás podem viver até seis mil anos e medir até quarenta e cinco metros de diâmetro. A professora Heloisa Pires Lima (2005, p.38) afirma:

Em minhas pesquisas sobre a árvore fabulosa, acabei descobrindo que baobás ou embodeiros foram batizados pelos cientistas como *andansonia digitata*. Michel Anderson (1750), naturalista francês fez relatos a comunidade científica europeia sobre esta árvore, deram por isso o nome de *andansonia*. É lógico que os africanos já a conheciam e a chamavam por outros nomes, pois baobá, embondeiro e *andansonia* são a mesma árvore.

Há toda uma magia e sabedoria envolvendo o baobá que implica na visão de mundo dos africanos e seus descendentes. Mas como essa árvore espalhou-se pela África? Geórgie Gneka, na obra de Heloisa Pires (2005, p.16), narrando a história da Costa do Marfim "A árvore de cabeça para baixo", relata,

O Criador, que precisava fazer os homens e os outros seres da África, saía andando. E baobá o seguia onde quer que ele fosse. Andava para lá e pra cá. E é por isso que essa árvore existe por toda a África.

Além da sabedoria transmitida pelos ancestrais através das lendas e mitos na tradição oral, encontram-se na literatura orientações para o direcionamento das forças vitais. A palavra proferida através dos provérbios compõe os valores civilizatórios que vários povos africanos manifestam:

“Enquanto todas as árvores tiram a força da terra, o baobá vai buscá-la no infinito dos céus! ”. (George Gneka).

“A sabedoria é como o tronco de um embondeiro. Uma pessoa sozinha não consegue abraçá-la”. (Mário Lemos).

Georges Gneka, ainda na obra “A semente que veio da África”, descreve como na Costa do Marfim o baobá tem grande importância na transmissão de conhecimentos e através da oralidade, preservada pelos antepassados, demonstra que aprendeu da sabedoria da avó o respeito pela árvore da palavra.

Nas noites de lua cheia, todo o vilarejo sentava debaixo de uma grande árvore, para ouvir e trocar umas histórias, que falavam de animais, de água, de fogo, do porquê disso, por que daquilo. Eu era muito curioso e ficava intrigado. Por que os velhos sempre se reuniam, por horas, discutindo debaixo da Árvore da Palavra, que é como a chamavam. Como era imponente, com os seus braços levantados na direção dos céus, parecendo implorar eternamente algo ao divino. Será que ela levava mesmo as mensagens dos velhos para o além? Sim, respondeu minha avó, que me contou outras tantas histórias (GEORGES GNEKA, pag.22).

Já em outra parte da África, sobre o baobá contam-se outras histórias. Como a que Mário Lemos (2005, p.26 e 29) relata.

“O embondeiro é gigantesco, enorme, imponente e muito respeitado em Moçambique, país da África onde nasci”. Vou contar uma Karingana ua

Karingana, como meu avô me contava, à noite, depois do jantar. É a história de Nyelete, uma menina que não sabia muita coisa sobre os embondeiros.

[...] Era uma árvore muito grande mesmo. E o avô continuou:

-Sabes, no tempo da guerra, há alguns anos, quando tu ainda eras bebê, os chefes da aldeia e toda a população vinham fazer rezas e trazer oferendas ao embondeiro. É através de suas raízes profundas que ele leva as mensagens para os nossos antepassados. Pedíamos proteção. Em situação de perigo, quando chegava à noite, o embondeiro crescia e engolia toda a nossa aldeia. Se os bandidos chegassem para atacar não encontravam nenhuma palhoça.

Nessa narrativa o baobá ou embodeiro é o protetor de toda a aldeia e de seu povo. Conduzido pelos ancestrais e ritos sagrados torna-se fonte de vida total para um povo ou vários povos.

4. Na escola, na comunidade escolar e na praça

4.1. 2ª Experiência e Vivência: educação escolar e memória de ações afirmativas

Nesta perspectiva e no mesmo contexto sócioeducacional, no ano de 2010, aconteceu a I Conferência Escolar pela Educação das Relações Étnicorraciais com uma programação extensa que requereu planejamento e execução de estudos e atividades. A culminância deu-se no mês de dezembro após a programação do Novembro da Consciência Negra realizado pelos setores dos movimentos sociais negro e movimentos políticos sociais da cidade de Fortaleza.

A temática dessa conferência fez referência à ancestralidade e à identidade africana e afro-brasileira e, como pano de fundo para o cartaz, folder e convites de divulgação teve o baobá. Por ponto central escolhemos a ancestralidade africana.

Em um momento propício, recebemos convite para participar da reunião do Núcleo das Africanidades Cearense - NACE na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará - FACED/UFC, que tinha por objetivo a apresentação das atividades do grupo para o novembro da Consciência Negra, com a temática " Memórias do Baobá", o local seria a Praça dos Mártires.

Propusemos ao grupo, realizarmos a apresentação da capoeira cênica elaborada pelo Professor Narcélio, mestre em capoeira e instrutor do Programa Mais Educação. A ida à praça, no centro de Fortaleza, em uma atividade extrasala, realizada devido ao centenário do grande baobá que lá se encontra, criou nas crianças e instrutores expectativa e nervosismo, contudo, a admiração pela beleza do local e a recepção dos organizadores do NACE acalmou a todos. O espanto e admiração gerados pela grandiosidade do baobá foram contagiantes e os comentários posteriores da criançada e professores/as foram muito positivos.

Procurou-se esclarecer às crianças sobre a importância histórica e social da Praça dos Mártires, como nas informações trazidas pelo website Wikipédia (2007):

[...] também conhecido como Passeio Público, é a mais antiga praça da cidade de Fortaleza, Ceará. Além da bela vista para o mar, a praça possui como atrativos naturais diversas árvores centenárias, como o famoso baobá plantado por Senador Pompeu em 1910. Seu nome atual foi definido em 11 de janeiro de 1879 pela Câmara Municipal de Fortaleza (p.1).

Como forma de materializar a descrição, abaixo nos anexos encontra-se a foto do baobá. Assim, pode-se confirmar o que nos dizem as fontes sobre a grandiosidade dessa espécie de árvore, que é motivo de preservação da história e da vida de países do Continente Africano.

A respeito, portanto, do evento cultural afro-brasileiro realizado tanto na escola, como na famosa praça, as crianças receberam instruções, ouviram leituras sobre a história e memórias do baobá.

A preparação das crianças para a apresentação da capoeira cênica contou com várias aulas e ensaios. Para esse momento, foram confeccionadas algumas vestimentas a fim de facilitar os movimentos que envolviam a representação teatral do lamento escravo pelo trabalho forçado, a morte do escravo por conta da resistência à escravidão e a festa da libertação representada pelo maculêlê, pelos saltos ornamentais e pela capoeira na dança, na luta, na arte e na resistência.

A memória ancestral relatada lembrou os significados do baobá para os africanos e afrodescendentes. Após a apresentação, as crianças recolheram as flores do baobá que tinham caído no gramado e as levaram como lembrança e, também, para presentear as pessoas da escola que elas mais gostavam.

A capoeira cênica apresentou-se ao toque dos atabaques, pandeiros, agogôs, berimbaus, música e palmas que deram ao ambiente um ar de festividade na celebração da vida que continua na memória transmitida através da ancestralidade africana representada pelas memórias do baobá.

5. Nossas lutas, nossas experiências como educadores antirracistas- Considerações

Os resultados dessas experiências apresentaram-se em forma de uma melhor e mais respeitosa convivência da comunidade escolar com os grupos de referência de cultura

afro-brasileira, superando atitudes preconceituosas ligadas à desconstrução da identidade já conquistada.

Em relação aos alunos praticantes de religiões de matrizes africanas, na comunidade e na escola construiu-se um dinamismo de compreensão e respeito às diferenças estabelecidas em cada seguimento religioso e obteve-se o entendimento de que os preconceitos foram, historicamente, construídos e que podem ser desfeitos, a partir dos conhecimentos que se adquirem. A adesão do corpo docente e estudantes às novas atividades ofertadas pelo Programa Mais Educação, como uma participação mais intensa na capoeira cênica, incentivou a pesquisa e facilitou a procura de estudos melhor fundamentados.

Houve maior número de alunos, autodeclarantes como sendo afrodescendente, o que repercutira no senso e matrícula, quando do preenchimento do questionário sobre a que cor e raça pertencem.

Ficamos, então, com análise e depoimento da professora Heloisa Pires, autora do livro: *A Semente que veio da África*, que nos inspirou a elaborarmos essas atividades.

“O passeio até a praça agrega ao conhecimento das crianças momentos afetivamente gostosos, para além da dor em somente lembrar-se da escravidão e os africanos perdedores sociais”.

6. Anexos

Figuras e fotos as quais o texto toma por referência

FIGURA 1: O DRAMA DOS BAOBÁS



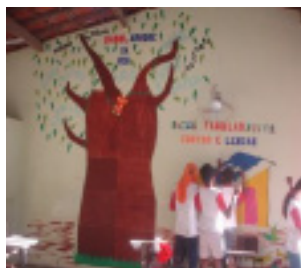
Fonte: O Pequeno Príncipe (Saint-Exupéry,1943)

FIGURA 2: CIRANDA DO BAOBÁ



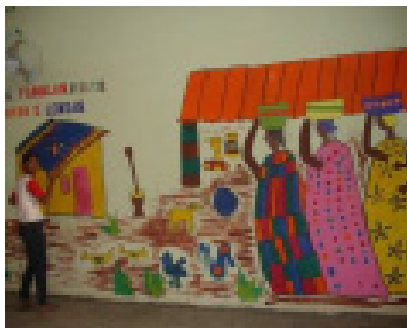
Fonte: Mural de Fotos Isa Montenegro <http://www.fotolog.com/isamontenegro/24402696>

FIGURA 3: A ÁRVORE DA PALAVRA-BAOBÁ



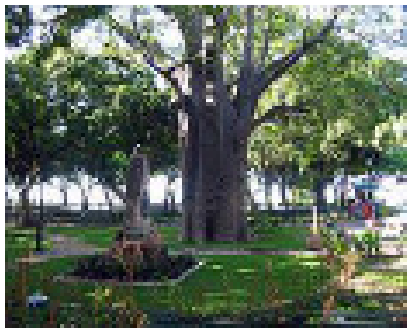
Fonte: Acervo Virtual da I Semana Cultural Afrobrasileira – CMES Martha dos Matins C. Guilherme

FIGURA 4: DO LIVRO "A SEMENTE QUE VEIO DA ÁFRICA". ILUSTRAÇÃO ORIGINAL DE VÉRONIQUE



Fonte: Acervo Virtual da I Semana Cultural Afrobrasileira - CMES Martha dos M. C. Guilherme

FIGURA 5: BAOBÁ CENTENÁRIO DA PRAÇA DOS MÁRTIRES



Fonte: Wikipédia (2007)

FIGURA 6: MACULÊLÊ- GRUPO DE CAPOEIRA CÊNICA DOS ALUNOS DO



Fonte: Acervo Virtual da I Conferência Escolar de Educação das Relações Etni corraciais. CMES Martha dos Martins

Capítulo 12

MANCALA: o jogo africano aplicado para a educação matemática

Rinaldo Pevidor Pereira⁴⁷

Maria Conceição França⁴⁸

Henrique Cunha Junior⁴⁹

1. Ensinando e Aprendendo tradição africana – A Mancala

As discussões neste texto estão em torno do jogo africano Mancala, educação matemática e a temática da Lei nº 10.639/03, que trata da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira. No campo da matemática, discutimos aqui neste trabalho os fatores que promovem o baixo desempenho dos alunos nessa área do saber, entre eles, o preconceito contra o alunado negro em relação a essa disciplina.

47 Doutor em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (2016). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2011), atuando, principalmente nos seguintes temas: cultura africana; formação de professores; e jogos de mancala. Especialização em Educação Matemática pela Universidade Castelo Branco e Especialização em Tecnologias Educacionais pela PUC Rio. Possui Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade Federal do Espírito Santo (2002), Licenciatura em Pedagogia pelo Instituto de Educação e Tecnologias (2015).

48 Mestre em Educação Matemática pela PUC-SP; Graduada em Sociologia; Graduada em História.

49 Pós-Doutorado - Universidade Técnica de Berlin, TU BERLIN, Alemanha. (1986); Pós-Doutorado- Livre-docência. , Universidade de São Paulo, USP (1993); Doutorado Engenharia Elétrica-Instituto Politécnico de Loraine(1983); Mestrado em Dea de Historia - Université Loraine, UL, Nancy-UNI (1981); Especialista em Economia – CNAM (1983); Especialização em Arquitetura e Cidade – Andamento-Faculdade Unyleya – (2016); Graduado em Engenharia Elétrica –USP (1975); Graduado em Sociologia - UEP (1979); Professor Titular da Universidade Federal do Ceará.

Nesse sentido, a abordagem do trabalho, também, está em torno do pré-construído sobre a incapacidade intelectual do aluno negro para a matemática. O preconceito, estereótipos e atitudes pejorativas contra o aluno negro e sua cultura prejudicam seu aprendizado e interfere em sua autoestima em relação ao negro, ao ser negro e a cultura afro-brasileira. No intuito de romper com paradigmas estereotipados em relação à incapacidade intelectual do negro para a matemática, tomamos como ponto de partida com o aporte da etnomatemática, o jogo africano *awalé* que é uma variação de jogos *mancala*.

Esse jogo configura-se como uma atividade lúdica permeada de contextos matemáticos e culturais. Os jogos, que são uma tendência da educação matemática, quando mediados pelo educador, podem contribuir para a aprendizagem dessa área do saber. Além disso, por tratar-se de um jogo africano permeado de práticas culturais africanas, o *awalé*, também, pode contribuir para o ensino de história e cultura afro-brasileira. Entretanto, o conjunto de elaborações possíveis depende da orientação e dos conhecimentos que o mediador possui sobre a temática da Lei nº 10.639/03.

Nesse sentido, apresentamos neste texto algumas possibilidades para trabalhar o ensino de matemática articulado com o ensino de história e cultura afro-brasileira por meio do jogo *awalé*. A matemática presente nas regras e nos movimentos do jogo contribui para a construção de conhecimentos e aprendizagem matemática.

Os aspectos culturais africanos presentes na regra e nos movimentos do jogo contribuem para a construção de conhecimentos sobre história e cultura africana e afro-brasileira, bem como, para o aumento da autoestima do aluno em relação ao negro, ao ser negro e a sua cultura. Nesse sentido, o jogo *awalé*, da família do *mancala*, insere-se como uma metodologia de ensino e aprendizagem da ma-

temática associada ao ensino de história e cultura africana e afro-brasileira.

1.1. Introduzindo o Fazer Educativo da Matemática: o jogo, o jogar, jogando mancala

Educação matemática e a temática da Lei nº 10.639/03⁵⁰ configuram-se como objetivos desta discussão. Como ponto de partida para nossa reflexão, consideramos que um ensino de matemática desprovido de significados e sem relação com a cultura na qual o aluno está inserido dificultam a aprendizagem dessa disciplina. Neste contexto, insere-se a realidade de bairros de maioria negra nas cidades brasileiras, onde o ensino da matemática reflete muito dos aspectos sociais da sociedade brasileira.

Um desses aspectos é sobre racismo contra a população negra. Através desse racismo foram criadas diversas formas de desqualificação social que prejudicam, de forma sistemática, as populações negras. Pensa-se e pratica-se a ideia de que os “negros não dão para a matemática”. Alimenta-se esse pensamento racista com fatos concretos sem análises objetivas e sem práticas que modificam esse quadro. Uma das evidências é o fracasso do ensino da matemática nesses bairros, que é visto como o fracasso dos negros nessa área do saber.

O ensino de matemática nesses bairros, às vezes, é inexistente. Senão inexistente, pelo menos deficitário e distante das necessidades e da realidade desse alunado negro. Pensa-se, através da mentalidade racista, que os negros não são inteligentes para a matemática. Socialmente, existe entre os alunos negros certo pessimismo quanto ao aprendizado da matemática. Como ela não é ensinada de forma adequada à reprovação é em massa. A ideia de insu-

50 Lei nº 10.639/03, art. 26-A determina que: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira”.

cesso espalha-se e somado a outros fatores culmina na realidade pré-construída que não é possível reverter essa situação. Entretanto, nesse trabalho, o uso de jogos africanos é utilizado para reflexões e mudanças de postura em relação ao ensino de matemática voltado para as ações afirmativas da população negra. Através de jogos, podemos discutir vários aspectos, dentre eles a "inteligência" que é observada na prática do *awalé*, um jogo africano matemático de estratégia. Por intermédio dele, podemos trabalhar as concepções dos alunos sobre a inteligência da população negra.

Os jogos *mancala* encerram aspectos pedagógicos interessantes a serem explorados em sala de aula, com atividades multidisciplinares voltadas para o ensino de matemática, articulado com o ensino de história e cultura afro-brasileira. Um tema que se tornou obrigatório em 2003, mas que muitos professores ainda negligenciam a aplicação da Lei nº 10.639/03 ou a fazem de maneira superficial, voltada para aspectos mínimos da cultura africana e sem procurar uma profundidade que crie um real conhecimento sobre as sociedades africanas e as suas histórias e culturas.

Entretanto, por meio da regra e da prática do jogo *mancala*, como veremos adiante, é possível construir conhecimentos sobre história e cultura africana e afro-brasileira. Na regra e na prática do jogo utilizamos uma série de conceitos matemáticos que são sistematizadas pela escola. Dessa forma, podemos construir conhecimentos matemáticos e culturais por meio da prática do jogo *mancala*.

2. As Dificuldades na Aprendizagem Matemática

No campo da educação matemática, o baixo desempenho dos alunos "é uma realidade em muitos países, não só no Brasil" (ANDRÉ, 2009, p. 25). Segundo a autora, um dos fatores que contribuem para o baixo desempenho é a atuação dos professores. Os alunos, dependendo da orien-

tação dos professores e do modo que o conteúdo é abordado, apresentam dificuldades na aprendizagem dessa disciplina. Segundo o professor José Marcos⁵¹ (2007), uma das causas das dificuldades da aprendizagem matemática, nos jovens dessa época é a falta de motivação, quer dizer, os alunos não querem pensar, querem encontrar tudo pronto pelo professor, ou seja, muitas vezes, sentem-se desmotivados pelo próprio medo que há da matemática.

O medo da matemática, segundo Silveira (2002) é construído, historicamente, através do pressuposto de que a matemática é difícil. De acordo com a autora, traumas causados por experiências anteriores malsucedidas e a atuação ineficiente do professor são fatores que corroboram para a construção desse pressuposto. Há de se considerar, também, a concepção de que o fracasso escolar em matemática é muitas vezes imputado à própria disciplina, pois sendo difícil, justifica o baixo rendimento escolar em matemática. Nesse sentido, pratica-se a ideia de que não há nada a se fazer para mudar esse quadro, pois matemática é assim mesmo, é a disciplina mais difícil. Consideramos, ainda, de acordo com a autora, o pré-construído medo da matemática num sentido marcado pela mídia, pois "A mídia adverte os alunos que a matemática causa: calafrios, terror, pânico, medo e dor, como também assustam e tortura". "A matemática, também, é caricaturada por bichos maus: bicho-papão, bicho feio e bicho de sete cabeças", (SILVEIRA, 2002, p. 10). Segundo a autora, a divulgação pela mídia do pressuposto medo da matemática pode influenciar a concepção dos alunos sobre essa disciplina. Nesse sentido, o pressuposto medo da matemática pode gerar falta de motivação nos alunos para a aprendizagem o que interfere em seu rendimento escolar.

51 Entrevista cedida para o programa "Salto para o Futuro", cujo assunto intitulou-se "Matemática e culturas africana e afro-brasileira". (Valores Afro-Brasileiros na educação; parte 2)

Dentro desse contexto, há de considerar, também, a atuação do professor, pois "a má fama da disciplina se deve à abordagem superficial e mecânica realizada pela escola. Além disso, há o problema de carência de formação específica e continuada para os docentes" (ANDRÉ, 2009, p. 25). Segundo a autora, a formação continuada e as práticas reflexivas sobre a atuação dos professores em sala de aula, configuram-se numa alternativa para desconstruir o pré-construído de que a matemática é difícil.

Consideramos, ainda, que historicamente no Brasil, o processo de ensino e aprendizagem da matemática é marcado por um modelo tradicional de ensino, pautado em aulas expositivas, definições e exercícios, em que o aluno demonstra sua aprendizagem mediante a reprodução de atividades imposta pelo modelo. No entanto, "reprodução de atividades não significa compreensão e, conseqüentemente, não permite a construção de conhecimentos" (SELVA; CAMARGO, 2009, p. 1). De acordo com as autoras, o ensino de matemática não deve priorizar a reprodução de atividades e sim a construção de conhecimentos.

Para tanto, as práticas pedagógicas devem ser interativas, pautadas em atividades que contribuam para a motivação do aluno e que favoreçam a construção de conhecimentos. Nesse contexto inserem-se os jogos matemáticos, que é uma nova tendência da educação matemática. Os jogos podem contribuir para a motivação e a construção de conhecimentos do aluno, tendo em vista que "a que a utilização deste recurso em sala de aula é uma excelente alternativa para desenvolver a capacidade dos alunos de atuarem como sujeitos na construção de seus conhecimentos", (SELVA; CAMARGO, 2009, p. 1).

Outro pré-construído com relação à matemática é "o credo esdrúxulo racista de negro não dá para matemática" (CUNHA JR., 2005, p. 43). De acordo com o autor, nos territórios de maioria afrodescendentes, praticamente,

não existe um ensino adequado e eficiente de matemática e a decorrência desse ensino ineficiente é o fracasso escolar que é imputado ao aluno e não ao sistema educacional. Ainda segundo o autor, a falta de preparo de profissionais da área de matemática para lidar com a diversidade, e sobretudo a falta de percepção da necessidade de adequação dos conteúdos à aprendizagem dos afrodescendentes contribui para o fracasso escolar desses alunos.

Nesse sentido, Munanga (2005) ressalta, ainda, que a incapacidade do professor em lidar com a diversidade, o preconceito na escola e o conteúdo preconceituoso dos livros didáticos são fatores que desestimulam o aluno negro e interferem em sua aprendizagem. De acordo com o autor, a falta de preparo dos professores para lidar com a diversidade compromete a formação dos futuros cidadãos no que diz respeito à diversidade cultural brasileira. Muitas vezes, nós professores, conscientes, ou inconscientemente promovemos a discriminação, quando trabalhamos em sala de aula com material pedagógico sem ter um olhar crítico sobre os conteúdos preconceituosos dos livros e materiais didáticos. O preconceito desses materiais didáticos está explícito, quando nos deparamos com uma condição de inferioridade do negro em relação ao branco, a miséria da África, ou quando está evidente a condição subalterna do negro. No entanto, o professor precisa estar atento aos conteúdos dos livros e materiais didáticos para ter a sensibilidade de escolher aqueles que procuram romper com modelos de personagens que inferiorizam o negro e sua cultura.

3. Mancala, um Breve Histórico

O termo mancala é o nome genérico utilizado pelos antropólogos para designar uma família de jogos de tabuleiro. O nome mancala, "deriva da palavra árabe – naqa-

ala – cujo significado é mover, é a designação dada a uma família composta por mais de duzentos jogos de tabuleiro" (BORGES; PAIVA; SILVA, 2009, p.52). Os jogos da família do mancala possuem uma variedade de nomes. Alguns deles são: "AYÓ na Nigéria, OURI em Cabo Verde, AWARI no Suriname, OWARE em Gana, ADI no Daomé, ANDOT no Sudão, KALAH na Argélia, WARI na Gâmbia e no Senegal" (GUERRA, 2009, p.2).

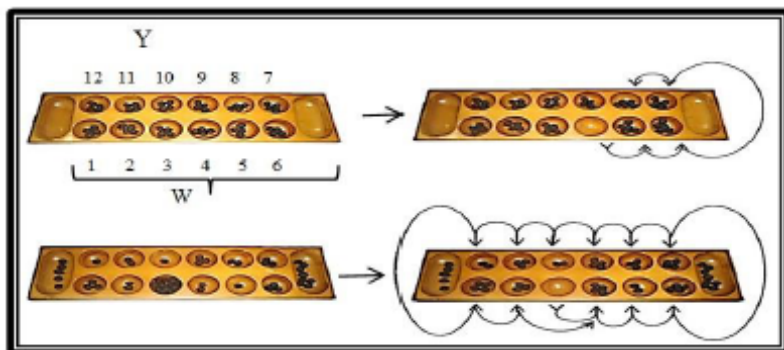
Os jogos mancala são classificados de acordo com a quantidade de fileiras de buracos que compõem o tabuleiro. O mancala II possui duas fileiras de buracos, o mancala III possui três fileiras de buracos e o mancala IV possui quatro fileiras de buracos. Na África, a difusão dos jogos de mancala deu-se de maneira geral pelos "movimentos migratórios ocorridos no interior do continente africano" (SANTOS, 2008, p. 15). A difusão para outros continentes partiu de "uma origem primitiva situada no Egito ou na Arábia, para a Ásia de oeste para leste, atingindo as Filipinas, e em África de nordeste para oeste e para o sul" (FRAGA; SANTOS, 2004, p. 10). Na América, a difusão deu-se pelo tráfico negreiro. A difusão do mancala atingiu, ainda, outros continentes e, atualmente, o jogo é praticado em diversos países da África, Europa, Ásia e América.

4. Regras do Jogo Awalé

O awalé é um jogo mancala II praticado por dois jogadores. O tabuleiro é composto por 14 buracos com duas linhas de seis buracos em cada e dois buracos maiores designados para armazenarem as peças, capturadas ao longo do jogo que chamaremos de armazém. As peças para o jogo são sementes, pequenas conchas ou pequenas pedras. No início do jogo são colocadas quatro sementes em cada um dos 12 buracos num total de 48 sementes. O objetivo do jogo é capturar peças, vence a partida quem capturar

no mínimo 25 sementes. Cada jogador escolhe seu lado do tabuleiro, um em frente ao outro e o armazém que lhe pertence é o que está a sua direita. Para iniciar a partida, um jogador esconde uma semente numa das mãos e pede para o adversário adivinhar, caso adivinhe, inicia a partida. Podemos usar a caixa de uma dúzia de ovos como tabuleiro, tabuleiros com buracos escavados no chão, ou tabuleiros esculpidos em madeira, ou pedra. Os movimentos do jogo são circulares no sentido anti-horário. Na primeira parte da fig. 1, o jogador W iniciou a partida escolhendo, aleatoriamente, o buraco 4 do seu lado do tabuleiro. Recolheu todas as quatro sementes e distribuiu uma a uma nos buracos subsequentes. A segunda parte da fig. 1 ilustra, também, o caso de um jogador que escolhe um buraco que contém 12 ou mais sementes. Pela regra, ele recolhe todas as sementes desse buraco, nesse exemplo são 12 no buraco três, distribui uma a uma nos buracos subsequentes e salta o buraco de onde partiu.

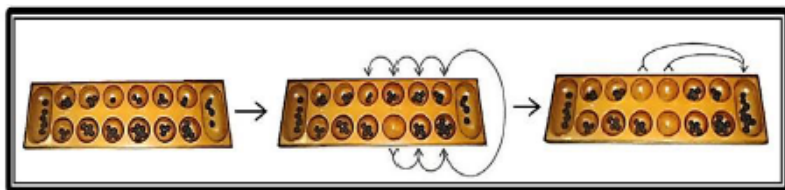
FIG. 1:



Fonte: Os autores

Captura: A captura ocorre, somente, quando a última semente distribuída cai no buraco do lado do adversário, cuja soma seja dois ou três sementes, contando com a semente que foi depositada. Na fig. 2, o jogador W escolheu o buraco 4, re-

colheu todas as seis sementes e distribuiu uma a uma nos buracos subsequentes. A última semente foi depositada no buraco 10 do lado do adversário somando duas sementes, neste caso, ocorreu a captura do buraco 10. Se o buraco anterior a última semente depositada contiver duas ou três sementes, ocorre uma captura dupla. Na fig. 2 ocorreu uma captura dupla, buracos 9 e 10, pois o buraco 9, também, atende a condição de captura. Caso o segundo buraco anterior atenda a essa condição, ocorre a captura tripla. No entanto, o limite máximo de capturas múltiplas possíveis é cinco, pois não há possibilidade de capturar todos os buracos do adversário de uma vez, pois o mesmo ficaria sem sementes para jogar, o que contraria a condição de captura. Na figura abaixo não ocorreu à captura tripla, porque o buraco 8 com quatro sementes não atende a condição de captura e o mesmo descredencia o buraco 7 com três sementes por não estar em sequência. Para ocorrer a captura tripla é necessário que os três buracos estejam em sequência atendendo as condições de captura.

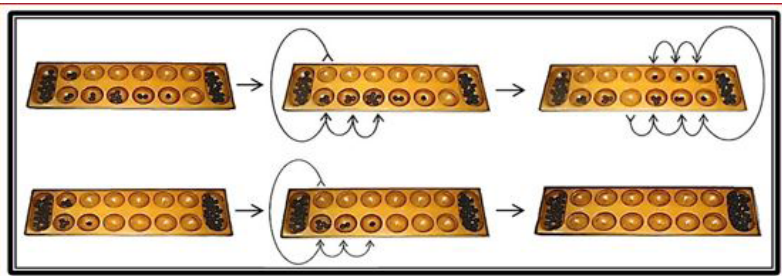


Fonte: Os autores

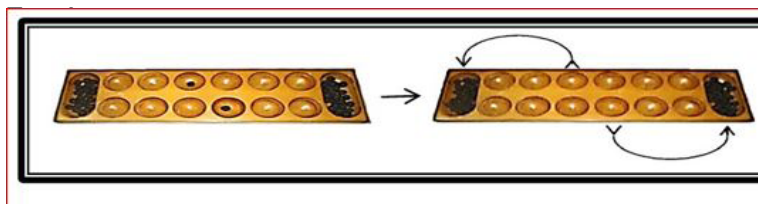
Observações: quando um jogador efetua um movimento e fica sem sementes para jogar, o adversário é obrigado a efetuar um movimento que distribua sementes para o outro lado do tabuleiro para ele continuar no jogo, conforme mostra a primeira parte da figura 4 no movimento do buraco 3 com seis sementes. Porém, se não houver possibilidade de distribuir as sementes para o adversário, o jogador recolhe todas as sementes que sobraram no seu lado do tabuleiro para o armazém e a partida finaliza, ver a segunda parte da fig. 4. Se acontecer uma situação no jogo

em que os movimentos são efetuados, alternadamente, inúmeras vezes sem que haja a possibilidade de captura, cada jogador recolherá todas as sementes de seu lado do tabuleiro para o armazém e a partida finaliza. Ver fig. 5 abaixo.

FIG. 3



Fonte: Os autores



Fonte: Os autores

5. Mancala do Ponto de vista Cultural

O mancala é “um jogo de tabuleiro africano com uma variada prática cultural” (POWELL; TEMPLE, 2002, p. 92). Concordamos com o autor no que se refere à prática cultural. É perceptível nos movimentos do jogo aspectos da cultura africana, como por exemplo, a circularidade. Os movimentos circulares do jogo retratam a circularidade que é uma das referências das sociedades africanas. A circularidade está presente na cosmovisão africana e nas manifestações culturais afro-brasileiras como roda de samba, roda de capoeira, artes afro-brasileiras e religião de matriz

africana. É um jogo de sementeira e colheita, uma prática ancestral africana. Na prática do jogo, executamos cálculos matemáticos de forma oral. Esse processo retrata a tradição oral africana. A cosmovisão africana, ancestralidade e oralidade são valores civilizatórios afro-brasileiros que estão presentes nos jogos mancala. A interação dos alunos com esses valores é promovida por intermédio da prática do jogo em sala de aula. Esses jogos promovem um processo educativo que pode ser usado nos espaços formais e informais, como escolas, família, associações de bairros, redes sociais, praças públicas e bares.

Na escola, com o “uso dos jogos do tipo mancala como metodologia de ensino pode-se difundir práticas na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais” (BORGES; PAIVA; SILVA, 2010, p. 56). Concordamos com os autores no que se refere à reeducação das relações étnico-raciais. A prática do jogo mancala, em sala de aula, com suas histórias e mitologias, configura-se numa possibilidade para a desconstrução de estereótipos, características pejorativas e preconceituosas contra os alunos negros por intermédio da valorização das culturas africanas e afro-brasileira.

A relação cultural do jogo mancala com a mitologia africana está presente no “Mito da criação de BuShongo” (BROWN, 1998, p. 11) tradução nossa. De acordo com a autora, Mafua Shamba Bolongongo foi o sucessor de BuShongo no reino dos Bakubas, região do Congo. Shamba Bolongongo era um viajante inovador e pacificador. Sábio e tolerante, Shamba Bolongongo acabou com as guerras em seu reino e declarou que todos são filhos de Deus e tem o direito de viver. Em seu reino, destacava-se a produção de artesanato, a tecelagem e o bordado. Dentre as expressões culturais desse reino, destaca-se a prática do jogo mancala que era um hábito social. A fig. 1 mostra a “estátua-retrato do rei Shamba Bolongongo, dos Bakubas, que teria reinado

entre 1600 e 1620 d.C., representando-o sentado e tendo à sua frente um tabuleiro de Mancala" (FRAGA; SANTOS, 2004, p.4).

De acordo com as autoras, é possível que essa seja a escultura de madeira mais antiga da África negra que se conhece, e a mesma pode ser apreciada no *British Museum* em Londres. As mitologias sobre o jogo são preservadas pela tradição cultural africana, pois no "passado, os jogos Mancala tiveram prerrogativas de carácter mitológico, sagrado, hierárquico e divinatório, que condicionavam a sua prática" (FRAGA; SANTOS, 2004, p.4). A relação do mancala com a cultura africana, também, está presente na forma de praticar o jogo, ou seja, as peças do jogo em algumas regiões africanas, de acordo com Lima; Gneka e Lemos (2005) são sementes de baobá. Nesse sentido, a relação das sementes do baobá com o jogo mancala permite contar histórias e lendas sobre a árvore associados com sua relevância para a cultura africana.

6. Mancala do Ponto de Vista Matemático

Numa partida de mancala, um jogador, antes de efetuar qualquer movimento faz uma leitura interpretativa dos possíveis movimentos que ele pode realizar e os que o adversário poderá realizar, posteriormente, ao seu movimento, levando em consideração as prováveis mudanças das peças que podem ocorrer no tabuleiro. Em seguida, usa-se o raciocínio, a lógica, conceitos e pensamentos matemáticos para fazer estimativas de capturas e defesas das peças do jogo. Nesse processo, o jogador desenvolve habilidades e competências de leitura, interpretação, raciocínio, lógica, aritmética e estimativa que são fundamentais na resolução de problemas.

O mancala é "um jogo abstrato e matemático" (SANTOS, 2008, p. 19). Concordamos com o autor, pois as di-

versas possibilidades de movimento associadas ao raciocínio lógico, ao cálculo matemático e à estratégia, evidencia a matemática nele implícita, bem como os pensamentos abstratos desenvolvidos nas estratégias de jogo. Nessa perspectiva, o desenvolvimento do pensamento matemático abstrato do aluno por intermédio do “mancala tornando-o adequado para o uso em um trabalho psicopedagógico com crianças em dificuldades de matemática” (DIAS; BRENELLI, 2009b, p. 276).

De acordo com as autoras, o uso dos jogos de mancala, na escola, contribui para o desenvolvimento dos aspectos cognitivos dos alunos em dificuldade de aprendizagem matemática. No entanto, o desenvolvimento do pensamento matemático ocorre em todos os níveis de cognição. O uso do pensamento matemático na prática do jogo promove, também, a autoestima do aluno em relação à matemática e, “enquanto jogam, crianças constroem estruturas intelectuais que possibilitam que mais tarde sejam construídas e compreendidas complexas ideias matemáticas, estratégias e teorias” (POWELL; TEMPLE, 2002, p.92). De acordo com os autores, o ato de praticar o jogo em si só promove o desenvolvimento cognitivo e abstrato da criança e contribui para desenvolver, futuramente, a capacidade para compreender complexas teorias matemáticas.

No campo psicológico, “O jogo se insere na área da Psicologia Educacional como um instrumento técnico, que permite investigar, diagnosticar e remediar as dificuldades, seja de ordem afetiva, cognitiva ou psicomotora” (DIAS; BRENELLI, 2009a, p. 273). De acordo com as autoras, o jogo, além de contribuir no campo da matemática para o desenvolvimento do pensamento lógico matemático, promove também o instinto investigativo que proporciona ao aluno a capacidade para buscar soluções de problemas em situações reais do cotidiano.

7. Considerações a respeito da adoção da etnomatemática- Jogue Mancala

A educação matemática tem realizado constantes pesquisas e discussões sobre os métodos de ensino e aprendizagem impulsionados pelo baixo desempenho dos alunos e pelas demandas sociais que têm surgido nos últimos tempos. No campo da matemática, o baixo desempenho dos alunos nessa disciplina é promovido por fatores como o pré-construído de que a matemática é difícil, traumas de experiências anteriores mal-sucedidas, falta de motivação e, principalmente, pela atuação ineficiente do professor. Nesse contexto insere-se, também, o pré-construído preconceito da incapacidade intelectual do aluno negro para a matemática. Esse preconceito promove falta de motivação e autoestima baixa do alunado negro para a aprendizagem da matemática.

No entanto, esses fatores podem ser minimizados por intermédio de uma mudança de postura do professor em relação a reaprender e aprender a ensinar matemática, levando em consideração, principalmente, a diversidade, por intermédio da inclusão da Lei nº 10.639/03 nas aulas de matemática. Por intermédio de formação continuada é que o professor pode aprender novas metodologias de ensino e aprendizagem e formas para dar-lhe com a diversidade e as demandas sociais do cotidiano escolar.

Nessa perspectiva, investimos em formação continuada, pesquisas e novos métodos. O resultado de nossa experiência de sala de aula mostrou que o uso de jogos matemáticos se configura numa metodologia de ensino e aprendizagem que proporciona motivação no aluno para as aulas de matemática. Elegemos o jogo awalé da família do mancala por encontrar nele um amplo espectro de possibilidade de relacionar-se com a matemática e a cultura africana e afro-brasileira. A utilização do jogo mancala como

metodologia de ensino e aprendizagem, em nossa prática pedagógica, promoveu a mudança de postura do professor e dos alunos sobre o aprender matemática. Reaprendemos a dar outro significado à aprendizagem matemática por intermédio de sua contextualização com a nossa cultura afro-brasileira.

Os mitos, as lendas e as histórias do jogo mancala promoveram conhecimento sobre história e cultura africana e afro-brasileira. O uso sistemático da lógica, a concentração, a estimativa e o cálculo mental contribuíram para a aprendizagem matemática do aluno, e o resultado desse processo foi o aumento de sua autoestima em relação à matemática e as nossas raízes afrodescendentes.

Referências

ANDRÉ, Neusa. REAPRENDER A APRENDER E ENSINAR MATEMÁTICA. *SEED (Secretaria de Estado e Educação)*, Governo do Estado do Paraná. Campo Mourão. 2009. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2332-8.pdf>>. Acesso em: 05 mai. 2011.

BRASIL. Lei nº 10.639 – 09 de janeiro de 2003. Brasília: Ministério da Educação, 2003.

BORGES, José Salviano; PAIVA, Jéssica Rodrigues de; SILVA, Élida Alves da. Jogos Mancala – Uma Ferramenta no Ensino de Matemática. *Anais do II Simpósio de matemática e Matemática Industrial – SIMMI'2010*, Vol. 1, ISSN 2175-7828. Disponível em: <<http://www.catalao.ufg.br/mat/simmi/simmi2010/arquivos/ST4.pdf>>. Acesso em: 05 de mar. 2011.

BROWN, Written by Bernadette. General Background on *African Art*. African Art. Utah Museum of Fine Arts – Evening for Educators – February 4, 1998. Disponível em: <http://centralpt.com/upload/417/9992_AfricanArtLessons2sm.pdf>. Acesso em: 06 de mai. 2011.

CUNHA JR., Henrique. Afroetnomatemática, África e Afrodescendência. In: *Valores afro-brasileiros na Educação*. MEC – Ministério da Educação – TV Escola – Salto para o Futuro – Boletim 22, novembro de 2005. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/151432Valoresafrobrasileiros.pdf#page=43>>. Acesso em: 01 fev. 2009.

CUNHA JR., Henrique; SILVA, José Marcos; MACHADO, Vanda. Matemática e culturas africana e afro-brasileira. In: *Valores Afro-Brasileiros na educação parte 2*. MEC - Ministério da Educação – TV Escola – Salto para o Futuro. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/video/me003710.wmv>>. Acesso em: 01 fev. 2009.

GUERRA, Denise. CORPO: SOM E MOVIMENTO. AIÚ: A herança africana dos jogos de mancala no Brasil. *Revista África e Africanidades* – Ano 2 - n. 6 - agosto. 2009 - ISSN 1983-2354. Disponível em: <<http://www.africae-africanidades.com/documentos/mancala.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2011.

DIAS, Letícia Pires; BRENELLI, Rosely Palermo. O JOGO MANCALA E SUAS IMPLICAÇÕES PSICOPEDAGÓGICAS. In: Associação Brasileira de Psicologia do Desenvolvimento. *VII Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento*. Desenvolvimento e Direitos. Humanos – 25 a 27 de novembro – UERJ – Rio de Janeiro, 2009. ISSN: 2177-1413. Disponível em: <<http://www.abpd.psc.br/files/congressosAnteriores/AnaisVIICBPD.pdf>>. Acesso em 06 de abril de 2011.

_____. O JOGO MANCALA COMO RECURSO AUXILIAR À AVALIAÇÃO DOS CONHECIMENTOS ARITMÉTICOS E CONSERVAÇÃO DE QUANTIDADES DISCRETAS. In: Associação Brasileira de Psicologia do Desenvolvimento. *VII Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento*. Desenvolvimento e Direitos Humanos – 25 a 27 de novembro – UERJ – Rio de Janeiro, 2009. ISSN: 2177-1413. Disponível em: <<http://www.abpd.psc.br/files/congressosAnteriores/AnaisVIICBPD.pdf>>. Acesso em: 06 abr. 2011.

FRAGA, Ana; SANTOS, Maria Teresa. Ouri, um Jogo Mancala. In: Matemática e Jogo na *Educação e Matemática*. Educação e Matemática n° 76 • Janeiro/Fevereiro de 2004. Disponível em: <http://www.apm.pt/apm/revista/educ76/matematica_jogo.pdf>. Acesso em: 07 mai.2009.

LIMA, Heloisa Pires; GNEKA, Georges; LEMOS, Mário. *A semente que veio da África*. Brasília: Ministério da educação. 2005.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. In: *Superando o Racismo na escola*. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

POWELL, Arthur B; TEMPLE, Oshon L. Semeando Etnomatemática com Oware: *Sankofa. Boletim Gepem*, Rio de Janeiro: n. 40, p. 91-106, ago./2002.

Saberes e fazeres, v.3: modos de interagir / coordenação do projeto Ana Paula Brandão – Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006, 152p. : il. color. – (A cor da cultura).

SANTOS, Celso José dos. *JOGOS AFRICANOS E A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: Semeando Com a Família*

Mancala. Maringá, 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/121-2.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2011.

SELVA, Regina Kelly; CAMARGO, Mariza. O JOGO MATEMÁTICO COMO RECURSO PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO. GT 01 – *Educação Matemática nos Anos Iniciais e Ensino Fundamental*. X Encontro Gaúcho de Educação Matemática 02 a 05 de junho de 2009, Ijuí/RS. Disponível em: <http://www.projetos.unijui.edu.br/matematica/cd_egem/fscommand/CC/CC_4.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2011.

SILVEIRA, Marisa Rosâni Abreu da. "MATEMÁTICA. É DIFÍCIL": UM SENTIDO PRÉ-CONSTRUÍDO EVIDENCIADO NA FALA DOS ALUNOS. ANPED. 25^a Reunião. Grupo de Trabalho GT 19 – Educação Matemática. Tema: Educação: Manifestos, Lutas e Utopias. Local: Caxambú – MG. Data: 29/09 a 02/10/2002. Disponível em: <<http://www.ufrj.br/emanped/paginas/home.php?id=25>>. Acesso em: 15 mar. 2011.

Capítulo 13

IFÁ: filosofia e representação binária

Jair Delfino⁵²

Henrique Cunha Junior⁵³

1. Pressupostos Iniciais – O Corpo filosófico africano

A filosofia pode ser interpretada como o conjunto de crenças e saberes que estão inseridos na linguagem, prática e cultura que traduzem a realidade de um povo. O saber nada mais é do que a arte de filosofar através do exercício do amor pelo conhecimento que nutre a alma. O conhecimento são os diversos encantos de um povo.

Neste artigo tratamos da filosofia africana, da sua estrutura interdisciplinar e sua representação binário-matemática- gráfica e geométrica. Apresentamos o conjunto do pensamento do Ifá e a estrutura dos odús e os relacionamos com a representação em sistema numérico binário. Mostramos a possibilidade de subjetivação, lógica, abstração e representação geométrica do pensamento e exemplificamos como pode ocorrer o padrão de tecido filosófico africano

52 Doutorando em Educação/UFC-Universidade Federal do Ceará. Mestre em Educação-UFC. Possui graduação em Química com Bacharelado e Licenciatura pela Universidade de Guarulhos (2002). Tem experiência na área de Química, com ênfase em Cinética Química, fabricação de domissanitários, produtos cosméticos e catális

53 Pós-Doutorado - Universidade Técnica de Berlin, TU BERLIN, Alemanha. (1986); Pós-Doutorado - Livre-docência. Universidade de São Paulo - USP (1993); Doutorado Engenharia Elétrica-Instituto Politécnico de Loraine (1983); Mestrado em Dea de História - Université Loraine, UL, Nancy - UNI (1981); Especialista em Economia - CNAM (1983); Especialização em Arquitetura e Cidade - Andamento - Faculdade Unyleya - (2016); Graduado em Engenharia Elétrica - USP (1975); Graduado em Sociologia - UEP (1979); Professor Titular da Universidade Federal do Ceará.

que parte das tradições que têm meio de transferência dos saberes da oralidade.

A tradição oral é algo intangível na “África Negra”. Ela é o código ou a regra que dita a tradição africana. Através dela cultivam-se as virtudes das memórias por meio de provérbios provindos de mitos, e mais que isto, ela é quem guarda a base filosófica do seu povo, através dos tempos, sendo o veículo de transmissão e interação coletiva.

A filosofia africana é o corpo da tradição africana, a mesma é o endereço da relação coletiva, baseada no princípio de um só corpo sistêmico que abrange toda criação divina, a base do pensar dessa filosofia como o africano entende o princípio de tudo, partindo da premissa de que existe uma força geradora e outra criadora, a ela atribuímos nomes como: masculino e feminino, ou seja, nessa base existem duas forças que não são antagonicas e, sim, que se completam.

A base da filosofia está no que podemos criar, ou gerar diante da relação íntima que o africano tem com a natureza, no mesmo princípio dual está o entendimento de que em tudo se repete a semelhança do que te gerou ou criou. Esse tipo de pensar entende que um corpo depende do sistema em que vive, pois o sistema o completa e por este viés é que surge o princípio de pensar a coletividade, ou a univocidade a fim de obter a melhor relação e resultado com o meio natural.

No tocante à filosofia africana, ela sempre institui o que entende como valores da coletividade que estão contidos na base do pensar filosófico, que parte da premissa de que somos um sistema que se completa, provindo de um todo, e neste contexto, o todo é o Divino Criador, portanto, tudo que se toca na natureza é parte do todo. Nesse tipo de raciocínio filosófico não se deixa de pensar o ser individual, pois o mesmo tem que ser preparado para exercer o seu diferencial na sociedade-coletividade, partindo do

princípio de que o ser ambientado com o coletivo trará na sua sistemática pessoal a personalidade, o despertar para a evolução, obedecendo à primeira “Lei do Divino”, conhecida como ciclicidade.

A filosofia de matriz africana não dogmatiza os adeptos e, sim, estabelece o que é axiológico, atendendo o conceito de que o conhecimento é coletivo para nos tornarmos mais humanizados, instituindo para a individualidade do pensar a subjetividade. A filosofia resgata através da oralidade o que consideramos atemporal por se apresentar na diversidade contemporânea, moderna e pós-moderna, sem perder a sua identidade de valores e tradições, isto é o que chamamos de memória viva da ancestralidade, onde a filosofia é, também, o ato de confluir todas as informações para o nosso tempo, ou tempo atual através da ciclicidade.

A ciclicidade é intrínseca a todo ser, ela te permeia, mas não dogmatiza, é o valor atemporal e lembra-nos que tudo é uma transição, pois para o africano não existe a morte e sim algo que era material que pode se tornar imaterial. Para o africano, a vida nunca termina, sendo que no conceito de ciclicidade, significa que em um exato momento, tempo e espaço, a vida pode habitar em matéria ou novamente, também, como um código genético, ela, esta nova vida, torna-se poderosa, promovendo a interdisciplinaridade ancestral. A interdisciplinaridade ancestral é o endereço com o subjetivo, metafísico, e com o objetivo, físico, de cada ser.

Falar do corpo filosófico africano é, justamente, abrir um contato direto com a subjetividade para muitas outras tradições. A religiosidade é baseada na crença e rito, para os africanos a religiosidade e sua ciência têm mais uma peculiaridade que é poder tocar o divino, pois o divino é o corpo vivo e macro, representado pela natureza, sendo que a mesma guarda a força da criação e da geração, um exem-

plo é o próprio sol que na visão do africano, é o divino que te permeia com o calor em seu corpo.

A filosofia, na humanidade, sempre foi responsável pela criação e evolução das ciências de um povo, no tocante à filosofia africana, não poderia ser diferente, pois a mesma, também, imita o Criador e mais, mantém uma relação íntima com o Ele, tudo isto, é possível a partir do momento que minha relação é subjetiva –metafísica- mas, também, racionalmente lógica.

Como não tocar o Divino, se nós pisamos sobre a terra, se bebemos a água e nos banhamos nela, se respiramos o ar e nos aquecemos do sol, ou seja, tem-se contato com os quatro elementos da natureza. É dessa forma que o africano pensa e filosofa, pois para ele cada elemento guarda inúmeros significados e suas combinações irão dar corpo, que na tradição do filosofar africano é conhecido como odú.

A subjetividade africana está diretamente ligada ao Deus acessível, o Arkhé Olodumarè, sendo que a religião africana filosofa e cultua suas divindades como acessíveis aos adeptos, de maneira que outras religiões veem seu Deus de forma intocável. Nesse contexto, na religião africana o espírito é conhecido como uma forma de energia, parte viva da natureza que está em pleno movimento chamado vida, e em busca de paradigmas para filosofar sobre o acessível, é que nos aproximamos de Muniz Sodré (1999) e observamos que:

Na Grécia pré-clássica, "Deus" podia ser identificado por pensadores como Arkhé. Em geral, designa o princípio de qualquer ordenamento, um princípio que fala ao mesmo tempo da origem e do fim de entes e coisas do mundo. A arkhé afro-brasileira, porém, difere da cristã. Os nagôs concebem um Deus supremo chamado de Olorum/Olodumare, um princípio criador, dos quais se pode deduzir "a quem quer o que Deus quer, vai ter o que Deus quer". Supremo juiz da multiplicidade diferenciada de princí-

pios, gerador de outras divindades. Isto quer dizer: Olorum é o princípio de algo que não se resolve no plano da causalidade explicativa das coisas postas sob a égide do ponto de partida exclusivamente humano (SODRÉ, 1999. p. 171-173).

A existência da divindade completa-se no ser humano e no todo, na sua onisciência, onipotência e onipresença, nesse caso específico, a existência do arkhé marca o princípio de qualquer ordenamento que fala da origem e do fim de seres e coisas do mundo. Para a religião de matriz africana, o acessível faz-se, também, através das energias, essas, existem de várias formas e todas manifestam-se na vida e por meio delas conhecemos os odús que, para os adeptos, presidem a vida das pessoas através de presságios e por muitos, é visto como "inteligência viva" (COSTA, 1995).

O interessante é que os odús existem em 256 formas de inteligência conhecidas e podem ser consultados na adivinhação por meio do ifá e jogo de búzios. Os odús, são inteligências conhecidas e podem ser consultados na adivinhação por meio do ifá e jogo de búzios, ademais, os textos escritos sobre seus presságios e, conseqüentemente, o seu significado são em formas de parábolas que, muitas vezes, requerem ideologia e saberes da tradição para interpretar a verdade dos fatos, atos esses que resumem o que poderemos chamar de filosofar para a vida. "A religião é ao mesmo tempo: conhecimentos, ciência natural, iniciação, à arte, história, divertimento e recreação, uma vez que, todo por menor, nos permite remontar à unidade primordial (Bá, 2010, p. 169).

Ifá é o meio genealógico de educar dentro da coletividade para formar a individualidade dos seres responsáveis. E integrado no sentimento coletivo do bem-viver é intitulada de filosofia africana. Esta filosofia não é regra, e sim o que chamamos de tradição, essa palavra não representa o que se traduz de um povo, porque nesse contexto, a base

hegemônica é imutável, sempre em movimento cíclico, e para nós a própria coletividade, pois revela o conhecimento amplo e diverso, passado de boca a ouvido, e revivido a todo o momento em contato com o metafísico, através de interpretação dos presságios vividos por cada indivíduo.

A tradição negro-africana transmite o essencial. "É um sistema de auto-interpretação". Através da tradição oral, a sociedade explica-se a si mesma... A história falada dos africanos se aproxima de uma verdade ontológica, ou mais exatamente, ela fixa o olhar do homem nas questões ontológicas ignoradas pela história científica das sociedades européias. (Ziéglér, 1971, p.163.).

Os presságios é o que definem as proposições de acontecimentos dentro da cultura yorubá, sendo que detalha as diversas faces da vida frente ao meio em que se vive para que ocorra a interpretação dos prenúncios pelo babalawó, pai do segredo, adivinho que parte da interpretação lógica binária, que acontece através da matemática, representada por ideogramas dos quatro elementos da natureza: terra, fogo, água e ar.

A sobreposição dos elementos da natureza irá dar forma ao que chamamos de odú, sendo que todas as proposições dos quatro elementos sobrepostos irão formar 16 odús, conhecidos como odús pais. A combinação entre os odús pais irá formar 240 combinações que somadas aos 16, formará os 256 odús, citados inicialmente. Comentar sobre os odús e sua genealogia tem por objetivo entender que decorrem deles 4.096 versos, que traduzem conhecimentos sobre os presságios por eles apresentados.

Os presságios são formas que a sociedade africana incorporou ao modo de vida para viver em harmonia com a natureza e a sociedade são, também, a busca do bem-estar individual de cada um. Esse é um exemplo da coletividade e individualidade conviverem de forma humanizada,

através do que chamamos de identidade. Os presságios são também, dentro da cultura africana, a forma de descrever a personalidade ou traços de personalidade que cada pessoa, e dentro desta cultura, conhecer os seus presságios, é estar lidando a identidade.

Identidade é de fato algo implícito em qualquer representação que fazemos de nós mesmos. Na prática é aquilo que nos lembramos. A representação determina a definição que nos damos e o lugar que ocupamos dentro de um, certo sistema de relações. O idem latino faz referência à igualdade ou estabilidade das representações, possibilitadas pela ordem simbólica e pela linguagem, mas também à unidade do sujeito consigo mesmo. A consciência, enquanto forma simbolicamente determinada, é lugar de identidade (SODRÉ, p 35).

Não poderíamos deixar de falar da identidade sem os valores que a constroem. De acordo com Xavier (2004), os yorubás têm quatro grandes valores que permanecem na ciclicidade, são: iwá, abá, axé e suru.

O iwá é o caráter - paralelo junto à integridade. Essa combinação garante a inserção e aceite do indivíduo na sociedade, exercendo o papel de credibilidade aos propósitos da criança que precisa de apoio na formação identitária. O iwá é a base da oralidade que através da fala dos ancestrais, traz a credibilidade e a segurança, neste valor estão incutidos os mitos com versos e parábolas.

O abá é o desígnio que define seu lugar como ser humano na história do seu povo, em virtude da sua árvore genealógica, onde um indivíduo se fortalece na relação com o outro.

O axé é a força de realização, sendo, dessa forma, a força que move e faz história.

O suru é a virtude da paciência para saber esperar o resultado que se resume no exercício para o equilíbrio com a natureza e a vida em geral.

O fator marcante que permite a existência da filosofia africana ou etnofilosofia⁵⁴ é a tradição oral que é repleta de mitos, formando todas as variações expressivas literárias do corpo do ifá. Os mitos africanos manifestam o conhecimento ifá para o povo yorubá, e detêm toda base do filosofar. Do ifá sobrevive-se como alma de um povo que enxerga e tira a essência do bem-viver. É a continuidade e, ao mesmo momento, o testemunho através do qual se repete, de tempos em tempos, a ciclicidade da vida. De acordo com Vansina (2010, p.14) o mito na tradição oral "pode ser definido, de fato, como um testemunho transmitido verbalmente de uma geração para outra".

O mito, dentro da cultura africana e afrodescendente, não é mentira contada, e sim a forma cognitiva de relatar conhecimentos. É através dos mitos que se formam as parábolas, adivinhas, versos, contos e poemas, oralmente, repassados como conhecimento coletivo, para incitar-se o entendimento lógico e dele suprirrem-se as informações que ajudarão na apreensão de saberes e interpretação de enigmas, advindos dos provérbios. Segundo Altuna (1985), para o negro africano, o provérbio tem a mesma força que o silogismo para o europeu. É evidente que há semelhança entre os provérbios africanos com os de outras culturas.

2. Filosofia das relações matemáticas na tradição africana

A filosofia africana tem como fundamento, analisar a dimensão da subjetividade e compreende-la fazendo análises, comparações e identificações, através da criatividade-

54 Etnofilosofia termo que define filosofia moderna africana.

de representativa, ou corpo de materialidade do subjetivo. Nesse contexto, a dinâmica do pensar trabalha conexas com a lógica, tudo que pode ser trazido ao conhecimento por mais que pareça sem lógica, como silogismo (modelo de raciocínio baseado na ideia da dedução, composto por duas premissas que geram uma conclusão) tem sentido e mais do que isso, a forma de pensar, requer entender, primeiramente, para posteriormente aprender.

O ifá que é a ciência que ensina pensar, subjetivamente, trazendo o conhecimento diverso não explorado e entendido por outras culturas, é o corpo do filosofar que trabalha o físico e o metafísico, privilegiando as virtudes de duas faculdades cerebrais: a lógica e a criatividade que trabalham juntas, ao contrário de outras filosofias que jamais permitem tal interação, separando os comportamentos dos humanos como distintos. Para entendermos melhor, basta recorrermos a nossa sociedade que forma o indivíduo para ser um matemático, e não o prepara, também, para ser criador, criador- de algo, porque não trabalha a faculdade mental da subjetividade.

De acordo com o médico e Babalawó Bidarra (2015), ifá é uma tradição africana que vem dos faraós do Egito e se torna religião quando se faz o rito, se torna de efeito social, quando estou conversando e praticando suas máximas, e quando estudamos se torna ciência.

A matemática, na tradição africana, através do ifá (afroetnomatemática) é representada, simbolicamente, associada aos mitos imagéticos e dentro da divinação do ifá. O mito está associado ao rito que se constitui de cerimônias, danças, orações e sacrifícios.

Vale salientar que o que se pretende é demonstrar que a matemática conhecida como binária já era conhecida antes de Cristo pela nação yorubá, e a para entendermos não se faz necessário praticar o rito da tradição, representada através de ideogramas, símbolos, no qual pretendemos

discorrer sobre os seus significados, para tanto é importante atentar-nos para a genialidade de povos antigos que não tinham a memória artificial, computador, e sim o seu próprio cérebro como testemunho de capacidade imensurável de memorizar.

O que chamamos de símbolo é um termo, um nome ou mesmo uma imagem que nos pode ser familiar na vida diária, embora possua conotações especiais além do seu significado evidente e convencional. Implica alguma coisa vaga, desconhecida ou oculta para nós. [...] assim, uma palavra ou uma imagem é simbólica quando implica alguma coisa além do seu significado manifesto e imediato (JUNG, 2002, p. 20).

Uma importante descoberta sobre a civilização ishanogo prova que o povo africano, 15 mil anos antes dos faraós, já havia descoberto a aritmética concreta, que através de ossos encontrados com três séries de entalhes e ornados com cristais de quartzo, daí foi possível concluir que os povos africanos já praticavam a aritmética com base doze, fato que permitiu a troca de conhecimentos aritméticos entre os nigerianos, egípcios, cretenses e o povo de Uganda. Segundo Anthony Nogueira, em 1976, abre-se um leque de hipóteses sobre a África que teria influenciado o Egito dos faraós, que tem as suas hipóteses retomadas, em 1987, por Martin Bernal, que lançou o debate conhecido no mundo científico como a polêmica sobre a "Atena Negra".

Faz-se importante refletirmos sobre este parágrafo para entendermos que os povos africanos foram os grandes instituidores da matemática e não os supostos gregos como o eurocentrismo afirma, pois o que segue é um relato sobre o sistema numérico binário, conhecido através da tradição do ifá, muito antes de Cristo, e difundido na informática com a mesma lógica de raciocínio e mesmo sistema binário milenar que dá a base tecnológica dos *softwares*.

O sistema binário tem por base dois algarismos: zero e o um e para efeito de comparação entre a informática e o oráculo de ifá, podemos dizer que os princípios de raciocínio são os mesmos. Os circuitos de comandos de um computador para serem executados precisam do conjunto visível e palpável do *hardware* e seu complexo invisível, o *software* e ordens de comandos que são, sequencialmente, obedecidas pelos dispositivos - "ligado" ou "desligado", - "0" ou "1", ou seja, números binários, onde uma chave aberta recebe o número 0 e se estiver fechada recebe o número 1.

No sistema de divinação, através do oráculo de ifá, segue o mesmo princípio, pois a interpretação dá-se nas possibilidades apresentadas como aberto e fechado, par ou ímpar, sim ou não, positivo ou oposto, masculino ou feminino, onde o feminino, também, representa o par e o masculino o ímpar, ou seja, dependendo da situação, todos os significados podem se sobrepor ou se compor uns com os outros para explicar algo.

É importante notar que o sistema binário, assim como o sistema de divinação, partem do mesmo princípio, segundo Contador (2008, p. 42,) em seu livro Matemática, Uma Breve História, explica e exemplifica que o homem, ao raciocinar como se faz qualquer tipo de cálculo, ele estrutura e pensa de forma binária, inconscientemente, ou seja, separa o cálculo em grupo de dois, [...] mais uma prova de que o homem trabalha com o sistema binário em tudo que faz.

Assim, temos uma conclusão bastante interessante: podemos dizer que quando o homem inventou o computador passou a ocupar o papel de criador com relação à máquina, acrescentando na história da evolução humana a frase: façamos o computador segundo a nossa imagem e semelhança. E não seria possível uma concepção diferente, pois o homem pensa binário. Um computador ternário, por exemplo, seria impossível, pois o homem não pensa ternário (CONTADOR, 2008, p. 42).

O sistema binário usado na informática tem como menor unidade de informação o bit que representa o algarismo binário, ou uma simples escolha entre 0 e 1 e cada grupo de 8 bits recebe o nome de *byte*, o mesmo que a potência 28, que gerará 256 diferentes combinações ou configurações de informação, indo de 00000000 a 11111111, sendo que nestas 256 opções podemos configurar letras, atribuindo-lhes valores binários, por convenção, que é a mesma coisa que acontece no processo de divinação do ifá, onde o Babalawó utiliza o ifá para adivinhação e através do oráculo ele consulta 256 odús⁵⁵, provenientes da combinação binária partindo dos 16 odús principais que é o dobro de oito ($2 \times 8 = 16$ e $16 \times 16 = 256$).

A diferença entre o uso do sistema binário na informática e no ifá diz respeito ao fato de não existir números na tradição da divinação e sim símbolos que representam os elementos da natureza, símbolos esses que obedecem ao mesmo princípio do aberto ou fechado, par ou ímpar, direito ou esquerdo, masculino ou feminino. De fato, o sistema binário na informática existe para tornar possível, e somente dessa forma o armazenamento de dados, e o acesso ao mesmo via *software*, ou seja, memória, artificial. Na divinação o sistema binário é o meio pelo qual o Babalawó acessa a sua memória, em virtude de que os símbolos binários, odús, têm a dizer e, neste caso, o mesmo detem o meio de memorizar 1600 versos, itans, e como usar a capacidade mental via as potencialidades que o cérebro, nos oferece, faz com que reconheçamos a genialidade por trás do ifá, bem com as potencialidades que não desenvolvemos dentro da educação.

Meirelles cita em seu livro que, no início da era digital, para a transferência de informações eram

55 Odú, esta palavra vem da língua yoruba e significa presságios, destino e predestinações individuais. Cada homem (Ser) possui o seu, hora com passagem que se assemelha a de outros, mas sempre com alguma particularidade. São conhecidos através dos mitos chamados pelos africanos de itan-ifá.

necessários de forma satisfatória 7 *bits*, como os *hardwares* dessa época eram pouco confiáveis, por esse motivo foi necessário acrescentar mais um *bit*, chamado de *bit* de paridade. Com a evolução e o desenvolvimento dos *hardwares*, essa necessidade de um *bit* a mais se perdeu, o *bit* de paridade desapareceu. Mas com a convenção de que um *byte* tinha 8 *bits*, assim permaneceu, o que resultou na potência 28 (dois elevados a oitava potência), que calculada resultaria em 256 combinações diferentes. Portanto, um *byte* pode conter uma informação e, quanto mais *bytes* o equipamento possuir, mais informações poderão processar (MEIRELLES, 1994, p. 122).

Sigo dizendo que o estudo da tradição do ifá é uma prova da capacidade humana frente ao filosofar, que tem como ideologia na tradição, o pensamento que diz "não existe o impossível", é de suma importância para educação que a cada dia que passa se encontra viciosa na mente artificial, esquecendo-se da capacidade da memória de que existem meios de desenvolvermos as potencialidades da memória, uma vez que a mesma tem sido pouco desenvolvida e estimulada no ensino escolar. Outro fator importante é que a lógica de raciocínio na tradição africana, também, é distinta, pois o adepto da tradição do ifá raciocina, logicamente, não a partir de números, e sim a partir de enigmas através de parábolas, filosofias e versos e, para tanto, ainda, se faz necessária uma relação com tudo que pode decifrar, em virtude da sua relação com a natureza.

Tenho a dizer que os conhecimentos não adquiridos pela cultura afro-brasileira devido à desqualificação social da população negra na sociedade, fizeram com que a nossa sociedade perdesse não somente parte da identidade, mas também, sua base de apoio que prova por si só a evolução do conhecimento. É importantíssimo, trazermos para a educação a história dessa matemática, que ensina a filosofar, bem como trazermos a essência e os meios de desenvolver o raciocínio lógico milenar e o atual.

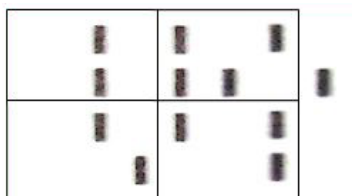
Em relação aos odús supracitados, para a tradição africana, eles carregam a energia matriz da vida. Essas energias matrizes da vida seriam os elementos: terra, fogo, água e ar (assim como é para a alquimia e para que haja reações e transformações no mundo da química), e quando combinados uns aos outros de forma binária, ou seja, de dois a dois contemplando todas as probabilidades possíveis formam a estrutura dos 16 odús. Martins (2012) diz-nos que os odús são signos componentes de um sistema oracular que tem como base a mais pura matemática e que são representados por combinações de quatro sinais duplos ou simples, dispostos em duas colunas paralelas.

Abaixo segue a figura 1.1. Com os quatro elementos da natureza representados, simbolicamente, dentro do opón-ifá, tabuleiro usado para divinação, e cada um em seu devido quadrante. O opón-ifá está dividido a exemplo abaixo, em quatro partes que seriam os quadrantes. O quadrante superior à esquerda representa a terra, e está assinado sobre o yerossun-pó usado para divinação, com os dedos justamente o elemento terra.

Segue à direita desse o quadrante superior que representa o elemento ar, e se encontra assinalado da mesma forma que o anterior com a representação do elemento ar. Em seguida, na parte inferior à do lado direito, temos o quadrante do fogo, também, assinalado pela representação desse elemento. Temos à esquerda na parte inferior, o quadrante do elemento água, marcado ou assinalado pela representação da água.

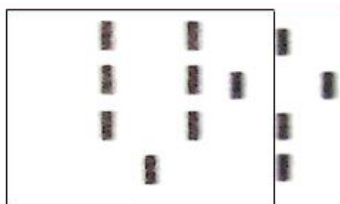
A seguir, se tirarmos as linhas que separam os quadrantes, teremos dois odús diferentes que ficam separados somente pelo cubo central do tabuleiro. Segue a foto da figura 1.1. Exemplificando os odús formados de acordo com a foto que representa a figura:

FIGURA: 1. CONSTITUIÇÃO ELEMENTAL DOS ODÚS.



Fonte: Jair Delfino (2015). Fotos do autor.

FIGURA: 1.1. ESTRUTURA DOS ODÚS



Fonte: Jair Delfino (2015). Fotos do autor.

Retiradas as linhas imaginárias acima, temos os odús, lendo da direita para esquerda oturá, que é representado pela água sobre o fogo, e okaran, que é representado pela terra sobre a água. As demais probabilidades de odús consistem na presença dos elementos alternados em cada quadrante, esses, por sua vez, irão gerar as dezesseis probabilidades de odús, sendo que cada um deles é representado dentro do tabuleiro, binariamente, e recebe o nome específico yorubá, seguido da palavra meji, que significa duplo.

Abaixo temos a representação dos 16 odús por ordem de chegada, na terra, aye-:

QUADRO DE FIGURAS: 2. OS DEZESSEIS OLODÚS-ODÚ.

1 – Ejiogbe	2 – Oyeku Meji	3 – Iwori Meji	4 – Odi Meji
5 – Irosun Meji	6 – Owónrin Meji	7 – Obara Meji	8 – Okanran Meji
9 – Ogunda Meji	10 – Osa Meji	11 – Iká Meji	12 – Oturukpon Meji
13 – Otura Meji	14 – Irete Meji	15 – Oxe Meji	16 – Ofun Meji

Fonte: Jair Delfino (2015). Fotos do autor.

Acima temos os dezesseis odús representados, onde a linha imaginária só serve para entendermos os elementos que os formam. Todos, como dito anteriormente, são representados de forma dupla, meji, mas, também, existe a representação combinada de um odú com outro odú, que gerará as demais duzentas e quarenta possibilidades chamadas de omo-odús, ou seja, odús filhos que, como dito antes, seriam aqueles que na terra contribuem com ciclos naturais de acontecimentos e desenvolvimento da vida. É importante saber que a soma dos odús aos omo-odús vai dar, justamente, a quantidade de 256 combinações, vistas como probabilidades de acontecimentos na vida real e, da mesma forma, indicam os itans que são versos ou parábolas

tiradas dos mitos como recomendação ou enigmas a serem resolvidos.

Na figura 1, entendemos como que se dá a estrutura de um odú e para complementar tenho a dizer que cada odú tem vários itans e o mesmo indicará várias respostas oraculares, continuando a interpretar as figuras, percebermos que ao tirar o traço que divide os elementos teremos o que chamaremos de dois odús na foto 1.1 e cada um tem um nome encontrado em duplicidade no quadro de figura 2. Essas, tanto nas figuras anteriores, como nesse quadro de figuras, apresentam-se em duplicidade e essa duplicidade na leitura sempre da direita para esquerda é o que chamamos de princípio ou regra, até mesmo a interpretação dos itans segue a regra binária para entender o ideograma que representa o odú no oráculo, pois para o mesmo existe a interpretação oracular, especificamente, de cada um dos omo-odú.

Um omo-odú como dito anteriormente, trata-se de um odú, filho gerado do par de odú, odú pai, e o mesmo é representado como sendo o par que se uniu para formá-lo, note que por esse princípio se seguem os moldes da representação binária pares. Os omo-odú, assim como os odús nas representações simbólicas de paridade, a exemplo do que pode representar o 0 e o 1 bit da informática seriam na tradução dentro do ifá o feminino e o masculino, o aberto e o fechado, dito anteriormente.

Devemos atentar ao fato de que o ifá é um jogo genealógico, por ser o mesmo fundamentado nos elementos da natureza que como dito antes, por combinação desses elementos geram 256 possibilidades, ou probabilidades de acontecimentos, em virtude da interpretação dos elementos que formam a vida, mas, além disso, o mesmo não é um simples jogo com probabilidades e possibilidades, mas de reflexão e interpretação filosófica, tanto simbolicamente, através dos ideogramas, como através dos itans (sobre o

que dizem acerca dos presságios e os mesmos interpretados através dos fatos naturais) sendo eles as portas que se abrem para a subjetividade e o raciocínio lógico.

A menor unidade de informação, chama-se bit, que representa um algarismo binário ou uma simples escolha entre 0 e 1, (imantado ou não imantado), um grupo de oito bits recebe o nome de byte e pode ter 28 ou 256 diferentes combinações ou configurações de informação, indo de 00000000 a 11111111. Nestas 256 opções podemos configurar letras, atribuindo-lhes valores binários por convenção (CONTADOR, 2008, p.41).

O sistema binário faz parte da vida, pois o mesmo, como dito antes, reflete a forma como o cérebro raciocina e interage com o meio natural em que vivemos, sendo ele a base da evolução humana, e apesar do advento da informática, nos seres humanos, exploramos pouco essa potencialidade.

3.Como se dá raciocínio matemático na tradição africana

O cérebro humano é um sistema que trabalha com o entendimento-lógico e, por milhares de anos, a filosofia do pensar africano tem como ideologia, o pensamento que não existe o impossível, para tanto o ifá é o exemplo. Percebeu-se dentro dessa cultura que o cérebro só não memoriza o que não entende e o mesmo quando não entende induz a pessoa a buscar respostas, a exemplo do que estou falando. Hoje em dia o mal do século que assola a humanidade, se chama doenças psicossomáticas, elas podem ser pensadas como o que o cérebro não entende, ou o que ele não se conforma, um exemplo disso seria a depressão, ela é o produto da falta de respostas que o ser humano não consegue dar a si próprio, conseqüentemente, isto gera um choque.

Uma perda, ou algo inesperado que aconteceu na vida de alguém, por consequência fez com que o ser humano não soubesse lidar com o problema, de certa forma, irá gerar a ausência do que faz sentido para o raciocínio. Essa falta de algo que faz sentido lógico conduz o cérebro a buscar respostas, e quando a resposta não é satisfatória, o cérebro desencadeia hormônios na corrente sanguínea que lhe proporciona tal angústia ou depressão, referente à sede que o cérebro tem de compreender.

Podemos presumir, através desse raciocínio, que o cérebro tem sede de respostas coerentes ou convincentes, portanto, a cura dos sintomas psicossomáticos pode estar, talvez, na otimização que provocamos no cérebro, através do entendimento que promovemos coerentemente para ele. O cérebro, também, segue o princípio binário zero e um, ou seja, entrada e saída para todo problema uma solução, nesse princípio, para que haja o aprendizado deve haver o entendimento. O aprendizado, na tradição oral africana, é algo "que você guarda" – "que você não esqueceu", conseqüentemente, é aquilo que foi passado, oralmente, de pais para filho na cultura, vem dos ancestrais, e chama-se memória.

O ponto que nos chama atenção, na tradição do ifá, é que do entendimento virá o conhecimento, e do desenvolvimento desse conhecimento virá o aprendizado que na tradição vem-se trabalhando, milenarmente, a importância da memória. Adentraremos ao desfecho da cultura africana do memorizar, onde a semiótica dos símbolos-imagem são os dispositivos para memorizar e para identificar; esse é o lado subjetivo do ifá, no qual, também, existem enigmas que são a forma ou a ponte para o raciocínio lógico.

Para que a mágica do aprendizado possa acontecer tem que haver o desejo e o encantamento através do treinamento do cérebro (semelhante ao que ocorre nas redes neurais). A tradição yorubá, como ninguém, sabe que havendo a motivação haverá o interesse pela busca. O que o

cérebro entende, posteriormente, aprende e consequentemente não esquece, poderíamos classificar, hoje em dia, como memória efetiva, o que eu não esqueço, e o que o cérebro esquece é o que o cérebro não entendeu, e posteriormente não aprendeu, essa seria a memória instantânea, ou temporária. O ato de memorizar está conectado às associações que fazemos, cognitivamente, ou seja, usando todos os meios associativos que trazem informações ao cérebro.

O sistema divinatório do ifá ensina o cérebro, passo a passo, e para isso acontecer o aprendiz, awó, passa a analisar a constituição dos odús, através dos quatro elementos da natureza como foi explicado, anteriormente, e aos elementos da natureza são atribuídos símbolos que imagetivamente (subjetivamente) o aprendiz é levado a imaginar o tal elemento (terra, fogo, água e ar), dessa forma já estamos contribuindo, cognitivamente, para o entendimento, através do que poderemos chamar de identificação. Lembramos que, anteriormente, foi dito que cada odú é formado por um par de elementos, e esse par de elementos sugere-nos outro fator importante que servirá para ocorrer o aprendizado do cérebro, o qual se chama comparação.

Identificar e comparar, também, segue um princípio binário, portanto, fica claro que estamos seguindo um padrão binário de raciocínio. Quanto à memorização dos itans, é importante dizer que o aprendiz, assim como o babalawó, repete incontidas vezes o mesmo verso a fim de memorizá-lo. Podemos dizer que o processo de memorização não é só através do que se recorda, e sim por meio de várias maneiras associativas para que haja lembrança, mas também, pelo que se vê e pelo que se ouve, ou seja, imagetivamente, posso ver as palavras, usando a imaginação e ouvir a voz sobre o que é pronunciado, logo que se identifica a fala, ouve-se a palavra que se vê, então, memoriza-se.

Ao ver e entender o que está escrito, deve-se criar a imagem que dará sentido subjetivo ou não, consequente-

mente, estaremos memorizando. Esse processo parece com as incontáveis historinhas que nossos pais contavam para imaginarmos um conto de fadas e, conseqüentemente, dormir quando éramos crianças, podemos dizer que nesse princípio binário, o que eu vejo, compreendo (identifico, comparo), logicamente, traduzo e o que ouço imagino (encantamento), deduzo e, conseqüentemente, memorizo.

É importante notar que existe uma diferença do processo explicado no parágrafo acima com a tradição do ifá, porque o aprendiz não vai ler, e, sim, vai ouvir os versos, contudo não irá imaginar a palavra para memorizar e, sim, irá criar na sua subjetividade o corpo daquilo que ouviu, como se fosse um cineasta imaginando a cena.

Esses dispositivos de aprendizagem e entendimento por comparação e identificação ensinam, cognitivamente, o cérebro a sublime arte de memorizar. A memória é algo que acontece quando podemos, não somente, assimilar tudo através do ponto de vista lógico, mas também, quando damos corpo de significado (imagem) através da nossa subjetividade.

O que memorizamos é o que, supostamente, não esquecemos, segundo alguns cientistas que dizem que o cérebro esquece a memória que não foi acessada a cada seis meses. A tradição do ifá recomenda aos babalawós, todos os dias, a conversarem com ifá, isso faz com que ele atualize sua memória, sempre que você consulte e reflita sobre o conhecimento adquirido. Pautado na renovação da memória por meio da prática do babalawó ou aprendiz, essa é a busca em que ansiamos por relacionar o entendimento e o aprendizado com o dia a dia, ou a atualidade, para isso ele recorre a um princípio que faz essa manutenção em busca do não esquecimento e aquisição de mais valores que poderemos chamar de princípio da identificação.

Identificar algo através do ifá é a prova do que se conhece e se sabe a respeito de algo. Através dessa forma de percepção surge a necessidade que temos de filosofar, ou seja, compreender a natureza, os fatos e os porquês; são meios de se dar respostas, ou dar as respostas para certo consulente, entendo que aqui começa o raciocínio lógico, o quebra-cabeça que depende da base que é memorizada. Através desse princípio ou recurso ifá torna-se o seu aliado para a solução, pois para ifá não existe o impossível.

Desvendar um enigma é o propósito da identificação na tradição do ifá, a mesma parte do princípio binário que podemos chamar de indução e dedução que são a base do raciocínio lógico. O fato de induzi-lo a pensar algo dentro da tradição é provocador no sentido de o que se deduz de fato apresente satisfatória coerência, esse processo está, diretamente, ligado a satisfazer a sua curiosidade, mas, também, a necessidade de buscar respostas para problemas do dia a dia conhecidos como enigmas. Muitas vezes, para se solucionar um enigma do presente busca-se resposta com um enigma do passado, nesse processo é onde há a interação com as memórias-versos chamadas itans. Estamos falando de um encadeamento de princípios e ações que ensinam o ser humano a organizar e explorar as potencialidades da máquina que comanda a vida chamada cérebro.

4. A interdisciplinaridade fractal dos tecidos africanos

A nossa pedagogia vem buscando meios de tornar, de formatar uma educação integral para estudantes, através de conhecimentos diversos. Neste artigo, discuto a questão de como acontece o entender e o aprender (dentro da educação escolar, apresentando para esse contexto uma forma diferenciada do pensar de uma sociedade e a tradição africana descredenciada da nossa educação, por meio das pedagogia com modelos eurocêtricos) do conteúdo escolar

ao prisma "interdisciplinar", cujo significado dessa palavra diz-nos que é formada pela união do prefixo "inter", que exprime a ideia de "dentro", "entre", "em meio", com a palavra "disciplinar", que tem um sentido pedagógico de instruir nas regras e preceitos de alguma arte. Interdisciplinar é um conceito que dentro da educação engloba a ideia de qualificar o que é comum a duas, ou mais disciplinas, ou outros ramos do conhecimento, sendo que nesse processo existe a preocupação do educador fazer a ligação entre as disciplinas que são lecionadas no ambiente escolar.

Em 1971, a Lei de Diretrizes e Bases Nº 5.692/71 passa a instituir a interdisciplinaridade para a educação, desde então, no cenário educacional brasileiro, tem se tornado mais presente e com a nova LDB Nº 9.394/96 e com os Parâmetros Curriculares Nacionais. Além da sua influência na legislação e nas propostas curriculares, a interdisciplinaridade tornou-se, cada vez mais, presente no discurso e na prática de professores, mas reconhecemos que, ainda, não é suficiente, pois os professores na sua grande maioria não estão sendo preparados para cumprir tal currículo interdisciplinar, continuando a praticar a multidisciplinaridade.

A multidisciplinaridade é o conjunto de disciplinas que são estudadas de maneira simultânea, mas sem necessidade de estarem relacionadas entre si, ao contrário da interdisciplinaridade, que visa integrar os conteúdos de uma disciplina com outras áreas de conhecimento, proposta essa apresentada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN`s, que contribui para o processo de aprendizado. O aluno que adquire o conhecimento pelo contexto de ensino interdisciplinar passa a ser crítico-reflexivo, proporcionando um diálogo entre as disciplinas, relacionando o que compreendeu com a realidade de forma não linear.

Visando à interdisciplinaridade de forma mais coletiva e integral de entender e aprender, digo que não se deseja que o professor conheça e pratique todos os assuntos

em sala de aula, e sim, que possa discutir, ou apresentar propostas de conhecimento, fazendo ponte entre as disciplinas, através do prazer pela pesquisa, otimizando o educando em sala de aula.

O nosso cérebro trabalha e entende tudo, usando de lógica mas, só memoriza o que aprende, conseqüentemente, esse é o dispositivo que não depende só do entender e, sim, da otimização que ocorre através do que podemos imaginar, ou criar, subjetivamente, partindo da lógica.

O subtítulo acima remete-se a palavra fractal, que vem do latim e significa *fractus* fração de algo, algo quebrado, são figuras geométricas que, muitas das vezes, não podem ser explicadas pela geometria clássica como um ramo da matemática que pode ser aplicado para compreender as formas artísticas, arquitetônicas, estruturais, biológicas, onde reuni o raciocínio lógico e subjetivo.

Os fractais pertencem às áreas da física e da matemática conhecidas como "Teoria do Caos e Sistemas Dinâmicos". A ciência vem usando suas equações para descrever fenômenos que parecem aleatórios, mas obedecem a certas regras, como uma árvore cresce, como segue o fluxo dos rios, ou das ondas do mar.

Os fractais não são explicados pela geometria euclidiana utilizada no ensino escolar, pois possuem dimensão fracionária. A fração está relacionada com a quantidade e as repetidas figuras contidas no mesmo fractal e unidade do mesmo, também, observa-se que sua complexidade tende ao infinito, onde as ampliações mostram novos detalhes. A geometria do fractal é de extrema importância para o estudo interdisciplinar dada a sua interação com a física, matemática e computação.

Na pesquisa realizada no mestrado e parte deste artigo, confirmamos que na tradição africana existe uma lógica binária, como uma estrutura do pensar africano contido na filosofia específica proveniente da tradição do ifá. As geometrias de-

envolvidas no Continente africano foram além da geometria conhecida no Ocidente como euclidiana e realizaram a geometria fractal. Nesse sentido, aventamos que pode ser pensado que a lógica, presente no ifá, está contida na ciência dos odús.

Na sabedoria africana, algo milenar e de profunda interação com a natureza, a lógica e subjetividade trouxeram-nos de presente a interdisciplinaridade, onde tudo está ligado ao que traduzimos de significado filosófico dimensional, seja físico ou metafísico para o mundo real, essa seria uma forma de interpretar e interagir com o conhecimento. Trata-se de uma ciência que auxilia o educando no desenvolvimento das faculdades mentais, onde se faz a ponte cognitiva da interdisciplinaridade.

Tem sido um grande desafio entender a lógica de pensamento, bem como tudo que está ligada a ela. A arte dos desenhos fractais africanos ensina-nos que há milênios o homem africano pensa, matematicamente, através de símbolos e ideogramas que traduzem o seu raciocínio e materializa a sua mensagem.

A interdisciplinaridade, através da filosofia africana, no seu contexto dimensional, é diversa na comunicação entre as disciplinas e ensina-nos como todas as disciplinas cursadas na educação escolar podem interagir e, ao mesmo tempo, completarem-se na cognição do entender e do aprender, uma vez que todos nós raciocinamos dentro dos princípios de paridade, combinação e identificação. Como exemplo, podemos citar um aluno de química que, ao visitar os conhecimentos sobre uma equação química, não deve se deter, somente, ao conhecimento de matemática, física e fórmulas químicas, e sim, na capacidade subjetiva e lógica que, ao mesmo tempo, identifica e compara através do raciocínio de paridade (binário) comum em todo ser, não somente o que se busca entender daquele contexto, e sim toda a dimensão que abrange aquele contexto em várias áreas ou disciplinas.

Os ideogramas binários que representam os odús compreendem um sistema que se corresponde entre si e é semelhante a um algoritmo⁵⁶, que se constitui através de símbolos. Dentro deste paradoxo, assim como existem, dentro do mundo da informática, os fluxogramas (diagramas de blocos) como demonstração simbólica e esquemática de programação, existem os odús propondo ideogramas que se comunicam e, em alguns tecidos, propõem formas pensadas de fractais.

Abaixo, no quadro 3, temos ideogramas demonstrando os quatro elementos (ar) no primeiro triângulo à esquerda, (água) no segundo triângulo à direita, (fogo) no retângulo abaixo à esquerda, no quadrado abaixo à direita o elemento (terra), que podem propor figuras geométricas:

1 – Ejogbe	2 – Oyeku Meji	3 – Iwori Meji	4 – Odi Meji
5 – Irosun Meji	6 – Owónrín Meji	7 – Obara Meji	8 – Okanran Meji
9 – Ogunda Meji	10 – Osa Meji	11 – Iká Meji	12 – Oturukpon Meji
13 – Otura Meji	14 – Irete Meji	15 – Oxe Meji	16 – Ofun Meji

Fonte: Jair Delfino (2015).

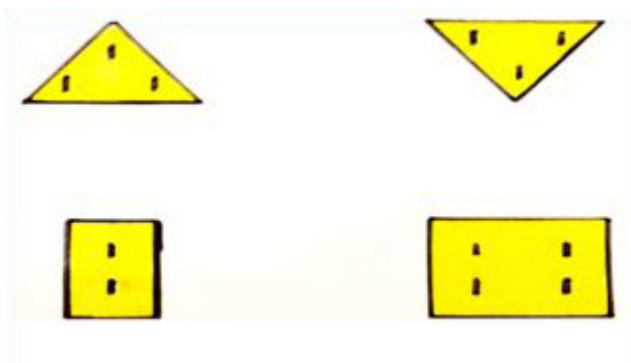
56 Algoritmo: matemática sequência finita de regras, raciocínios ou operações que, aplicada a um número finito de dados, permite solucionar classes semelhantes de problemas.

As figuras acima são pensadas a partir dos ideogramas internos que representam os elementos que formam os odús, partindo do princípio de que, se ligarmos suas extremidades, conseguiremos esses desenhos. As combinações são algo imprescindível para entendermos os padrões de desenhos que podem ser formados, dentro dos estudos dos odús. Como disse antes, segue o raciocínio binário e para entendermos os fractais temos que formar essas combinações usando os ideogramas (símbolos).

A combinação, na verdade, é uma soma dos elementos da natureza e segue o mesmo passo mostrado na figura 1, na figura 1.1, nos quadro de figuras onde explico que as combinações dos elementos formam odús pais, (odús) que, se combinando um aos outros as pares, (binariamente), formarão odús filhos omo-odús.

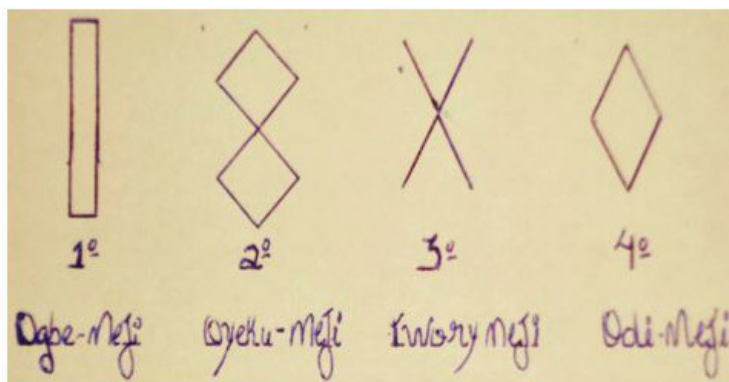
Ao olharmos o quadro de figuras, podemos perceber que cada odú representado, duplamente, (meji) no quadro é formado por dois elementos, ou seja, temos 2 bit. O importante é sabermos que quando pegamos qualquer odú do quadro de figuras e somamos a outro odú do mesmo quadro, formaremos um terceiro odú; omo-odú, e dessa forma estaremos criando o que podemos chamar de padrões de formas (ideogramas) geométricas como um algoritmo usado dentro do estudo científico filosófico para solucionar problemas.

A curiosidade que desperta por trás dessa trama da criação é que cada desenho, criado ou materializado no tecido, tem um significado que se traduz através da filosofia de pensamentos em comum ligada a presságios. Abaixo, temos o quadro 3.1 com quatro simbologias geométricas representando cada um odú e cada desenho geométrico é encontrado, no quadro acima, com a representação geométrica mais o ideograma dentro representando um elemento da natureza:



Fonte: Jair Delfino (2015).

No quadro 3.2, abaixo, veremos como os símbolos geométricos dos odús formam as estruturas de desenhos binários, baseando no princípio aberto e fechado, sendo que o mesmo obedece a lei dos opostos:



Fonte: Jair Delfino (2015). Foto do autor.

Baseando-se nos princípios dos significados, aberto e fechado, observando o quadro (tal) notaremos que o odú odí-meji é o oposto do odú wiori-meji, pois os mesmos apresentam os triângulos opostos em relação um ao outro, sendo o significado de odí-meji a prisão (segregação) e o significado de wiori-meji a reunião (coletividade), ou seja, um

prende, outro reúne e obedece a lei dos opostos na filosofia africana, bem como na simbologia como pares binários.

Na simbologia do odú ogbe-meji, podemos notar que o mesmo é o oposto do odú oyeku-meji, sendo que o 1º significa o futuro e o sol e o segundo o passado e a lua. Notem que sempre há um significado atribuído aos odús e esses são fixos, ou seja, estabelecidos e a partir deles analisam-se os presságios decorrentes da sua aparição positiva ou negativa na divinação do ifá.

Ressalto que as relações e combinações de padrões encontrados nos tecidos africanos trazem uma ampla visão do significado do pensar filosófico transposto para a imagem simbólica, sendo que na mesma imagem podemos encontrar a interdisciplinaridade, ou seja, a filosófica, geométrica, e raciocínio lógico conversando para exprimir um significado ou enigma.

5. Considerações sobre: as complexidades na construção tecitória dos indivíduos na tradição africana

A interdisciplinaridade e a complexidade são dois problemas atuais em ampla discussão nas ciências modernas no mundo ocidental. Deste artigo, baseado nos conhecimentos filosóficos do sistema de adivinhação dos ifá e da estrutura dos odús, podemos concluir que a tradição africana, contém, tanto a interdisciplinaridade como a complexidade dos conhecimentos como postulado filosófico, na formação do indivíduo e na estrutura social do bem-viver africano.

Ficou demonstrado como pode ser associada à representação dos odús a números binários e esses a formas abstratas geométricas, abrindo um novo campo de pensa-

mento sobre a arte africana e a estrutura interdisciplinar por trás do pensar e do representar binário.

Neste artigo, apontamos primeiro a necessidade de repensarmos a filosofia e os conceitos de filosofia fora do universo eurocêntrico, grego-romano-ocidental, no caso, introduzindo as formas africanas em fazer filosofia. Também, demonstramos uma ligação entre a estrutura filosófica do ifá e a matemática, através da representação binária. Entendemos que esse conjunto apresenta importantes relações para o campo da geometria e das representações gráficas, abrindo hipóteses no campo dos tecidos africanos.

Concluimos, também, que os conteúdos deste artigo têm uma importância no campo da implantação da Lei 10639/2003, pois possibilitam a expressão da cultura africana nas aulas de matemática, geometria, artes e filosofia, de maneira interdisciplinar e no terreno da complexidade sistêmica dos conhecimentos.

Referências

- ABIMBOLA, W. *Ifá adivinhação poesia*. New York: NOK Publishers Limited.1977
- ADEMOLA, Adesoji. *Ifá: a testemunha do destino e o antigo oráculo da terra do yorubá*. Cátedra RJ: 1991.
- BÂ, Hampatê. Tradição Oral. In.: KI-ZERBO, Josef (Editor). *História Geral da África*. Vol. I. São Paulo: Cortez, 2010.
- BASCOM, W. *Ifá adivinhação: A Comunicação Entre Deus e Os Homens na África Ocidental* Bloomington e London: Indiana University Press.1969

BIDARRA, C. *“registro e memória do candomblé brasileiro”*, Entrevista disponível em: <<https://www.youtube.com/>>. “Programa falando do Axé”, acesso em 6 de junho de 2015.

COSTA, Ivan Horácio. *Ifá: o orixá do destino: o jogo de Ôpón e do Ôpêle Ifá*. 1ª ed. São Paulo: Icone, 1995.

CUNHA JR., Henrique; LIMA, Maria B. *Repertórios Culturais de Base africana, identidades afrodescendentes e Educação em Sergipe*. In: NEN. Multiculturalismo e a Pedagogia Multirracial e Popular. Florianópolis: Atilênde n.8, Núcleo de Estudos Negros/NEN, 2002. (Série Pensamento Negro em Educação).

CUNHA JUNIOR, Henrique. *A história Africana e os elementos básicos para seu ensino*. In: LIMA; ROMÃO (orgs.). Negros e Currículos. Florianópolis: Atilênde. n.2, Núcleo de Estudos Negros/ NEN, 2002. (Série Pensamento Negro em Educação).

_____. *Metodologia afrodescendente de pesquisa*. Revista Ethos Brasil. Cultura Sociedade. Ano VI. n. 1, p. 69-80, junho. 2008.

_____. “NTU”. Revista Eletrônica Espaço Acadêmico. Maringá, Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/>> acesso em: 8 de junho 2015.

IDOWU, EB. *Olodumare: Deus em Yoruba crença*. Ikeja: Longman Nigéria, 1962.

JOHNSON, S. *A história do Yoruba*. Lagos. CMS, (1921).

MAUPOIL, B. *La geomancie à l'acienne Côté dès Esclaves*. 3. Ed. Paris, França: Institut d'Ethnologie, 1988.

OLIVEIRA, Eduardo D. *Filosofia da Ancestralidade: corpo e Mito na filosofia da Educação Brasileira*. Curitiba: Ed. Gráfica Popular, 2007.

PAIN, Sara. Epígrafe. In: ROCHA, Maria José; PANTOJA, Selma. *Rompendo Silêncios- Histórias da África nos currículos da educação básica*. Brasília: DP Comunicações Ltda., 2004.

SANTOS, Juana Elbein dos. *Os nagôs e a morte: pàde, asèsè e o culto égun na Bahia*: Petrópolis, Vozes, 1986.

SODRÉ, Muniz. *Claros e escuros: identidade, povo e mídia no Brasil*: Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

VANSINA, J. *A tradição oral e sua metodologia*. In: História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África / editado por Joseph Ki-Zerbo. 2ª ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010.

XAVIER, Juarez Tadeu de Paula. *Versos sagrados de Ifá: núcleo ordenador dos complexos religiosos de matriz iorubá nas Américas*. São Paulo: Prolam/USP (Tese de doutorado), 2004.

_____. *Exu, Ikin e egan: equivalências universais no bosque das identidades afrodescendentes nagôs e lucumi: estudo comparativo da religião tradicional iorubá no Brasil e em Cuba*. Prolam/USP (Dissertação de mestrado), 2000.

ZIEGLER J. *Le pouvoir africain*. Seuil, Paris, 1971.

Capítulo 14

A TEMÁTICA QUILOMBO NA PERSPECTIVA DA RENOVAÇÃO CURRICULAR: a biblioteca para o jovem leitor

Heloisa Pires Lima⁵⁷

1. Introdução

A referência dos quilombos, quando vinculada às questões educacionais, requer uma entrada que focalize os significados do termo. A ideia de quilombo nos registros do período colonial, ou a de contextos republicanos podem acolher, ou somar significados, absolutamente, inversos.

Numa das pontas pode estar a imagem dos primeiros africanos que chegaram nestas terras se tornado fujões ou exóticos perigosos. Noutra, podem ser percebidos como destemidos e hábeis a enfrentar as tentativas de escravizá-los. O leque circunscribe a peculiaridade de um segmento social na história brasileira, o que inclui a perspectiva dos que deles descendem nos dias atuais.

Observar a semântica é importante, pois quem foge não enfrenta. Da mesma forma, a categoria quilombo quando remetida ao lugar de “escravos” coloca, em segun-

⁵⁷ Antropóloga titulada, até o doutorado pela USP. Escreve para o leitor infanto-juvenil, entre outras obras, *Histórias da Preta* (Cia das Letrinhas, 1998) e *Quilombololando* (Amarily, 2016). Consultora no programa *Livros Animados-TV Futura* / projeto www.acordacultura.org.br (desde 2009). Coordena, com o escritor Daniel Munduruku, o projeto *Brasil Plural/ Melhoramentos* (desde 2010). Foi a escritora brasileira convidada para a *Journée Littéraire Foyalaise- Martinica* durante as comemorações do Ano do Brasil na França (2005) e para o *Salon Du Livre de Martinique: les mondes créoles* (2014). Contato: heloisapireslima@gmail.com

do, plano o fato do reestabelecimento da vida livre dentro de um poderoso sistema escravista. Vale, portanto, reparar que por toda a vida colonial, onde havia um engenho, havia um quilombo ou mocambo como foram chamados em época remota. Também, não há município cafeeiro sem notícias de quilombos. E foi a ênfase como local de refazer a integridade o que faltou nos livros disponíveis para muitas gerações.

E a biblioteca é uma importante fonte a fornecer elementos para o imaginário acerca do tema, desde os primeiros anos. Neste artigo, tentarei destacar a questão do material de apoio para a temática. No entanto, como questão vinculada à gestão pública responsável pelas políticas de formação das bibliotecas. Também as respostas que venho construindo, em minha trajetória, como escritora voltada para jovens leitores. Antes, porém, uma breve passagem acerca da peculiaridade do tratamento recente do Estado brasileiro para com esse segmento da população brasileira.

2. Quilombos para o Estado: políticas públicas educacionais

A partir dos anos 70, a universidade, a área da Antropologia, sobremaneira, contribuiu para delimitar as chamadas comunidades “remanescentes de quilombos”, populações negras mais ou menos isoladas, herdeiras dessa reserva simbólica, porém reunidas sob a reivindicação de terras por direito histórico. O artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias – ADCT da Constituição Federal de 1988 definia: “aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado lhes emitir os títulos respectivos”.

As demandas advindas dos movimentos sociais no clima da reconquista das liberdades democráticas e do cen-

tenário da Abolição da Escravatura no Brasil fizeram com que o Estado brasileiro criasse a Fundação Cultural Palmares (Lei nº 7.668/ 22 de agosto de 1988). Essa instância pública, no âmbito do Ministério da Cultura, tinha dentre seus objetivos assegurar o reconhecimento dos territórios quilombolas. Em 2003, também, como política de Estado, houve a criação de um órgão de assessoramento imediato ao Presidente da República, a SEPPIR - Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, criada pelo Governo Federal, no dia 21 de março, data em que o mundo celebra o Dia Internacional pela Eliminação da Discriminação Racial. Consequência disso foi a criação de um programa específico, Brasil Quilombola, cujas ações envolvendo o direito à terra e ao desenvolvimento econômico e social passaram a ser coordenados pela SEPPIR, por meio da Subsecretaria de Políticas para Comunidades Tradicionais.

Desses contratos, um corpo de políticas públicas forneceu esteio a toda uma legislação referente à educação escolar. Em julho de 2004, o Ministério da Educação (MEC) criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECAD). Reunindo temas como alfabetização e educação de jovens e adultos, educação do campo, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação escolar indígena, ali está contemplada a diversidade étnico-racial, temas antes distribuídos em outras secretarias. A justificativa para a instância elegia a redução das desigualdades educacionais e o desejo de assegurar a ampliação do acesso à educação.

Mas o principal ganho político e pedagógico esteve na Lei 10.639/03 que passou a determinar a inclusão da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" no currículo oficial da rede de ensino brasileira. A legislação ao especificar 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", definiu que seriam "ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira".

A medida atingiu, em cheio, o Ensino Superior. Expôs os departamentos de História, como o caso da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - FFLCH-USP que, apenas, a partir de 1998 oferecia História da África como disciplina obrigatória. O silêncio na produção de conhecimento, reflexão e pesquisa evidenciava a lacuna na formação dos docentes que passavam a ser responsáveis pelo ensino de "História e Cultura afro-brasileira" no ensino fundamental e médio. Por sua vez, no que dizia respeito aos materiais de apoio para a faixa escolar.

A Lei nº 10.639/03 tornou-se um marco administrativo e desafiador para a gestão educacional, seja ela pública ou privada. Acabando com o silêncio, a pauta questionou a ausência da tematização no debate pedagógico, tanto quanto desencadeou, de alguma forma, a reflexão e a produção de conhecimento nesse quesito.

A substituição dos ministros, de Tarso Genro para Fernando Haddad (julho de 2005), todavia breçou, de alguma forma, o processo iniciado. A criação de uma nova lei, a Lei nº 11.645/ 2008, com vistas a retirar a exclusividade da tematização em África e afro-brasileira, então dividida com a indígena, levanta dúvidas como toda a alteração e, por sua vez, suspensões de processos em andamento. Resta avaliar se a divisão atingiu, ou não, o orçamento para os investimentos.

As orientações do MEC, naquele período, voltavam-se para formação do educador. Dentro da política de metas, havia um discurso oficial que privilegiava o ensino superior. Por meio da Resolução CD/FNDE nº 14, de 28 de abril

de 2008, foram estabelecidos os critérios para assistência financeira com o objetivo de fomentar ações voltadas para a formação inicial e continuada de professores da educação básica, e para a elaboração de material didático específico no âmbito do Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior (UNIAFRO).

As mais de 1000 comunidades remanescentes de quilombo levantadas pela Fundação Cultural Palmares passaram a ser um ângulo dessas resoluções. Recursos específicos foram destinados para a formação continuada de professores de áreas quilombolas, ampliação e melhoria da rede física escolar e produção e aquisição de material didático auxiliar que enfrentasse os altos índices de analfabetismo e a inadequada atuação pedagógica, junto a essas comunidades.

Os investimentos da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD/MEC, no programa, passam a ser feitos com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE/MEC. As prefeituras municipais podiam encaminhar ao FNDE/MEC projetos das comunidades quilombolas, que demonstrassem as dificuldades encontradas na área educacional, para que se habilitassem a receber reforço financeiro. A SECAD, em edital de 2008, apoiou a parceria entre Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES para projetos relacionados à educação básica, superior, profissional e tecnológica, continuada, a distância, de jovens e adultos, no campo, quilombola, especial e integral.

As pesquisas deveriam ter como prioridade a formação de professores. Um total de R\$ 5,5 milhões deveria ser investidos durante quatro anos, em pesquisa vinculada a cursos e programas de pós-graduação *stricto sensu* (mes-

trado e doutorado). O foco relacionado à docência se volta aos profissionais da educação básica. Os participantes devem ser de núcleos locais – compostos por, pelo menos, um programa de pós-graduação *stricto sensu* de uma instituição de ensino superior, um docente orientador, um estudante de doutorado e dois de mestrado (para programas que oferecem os cursos de mestrado e doutorado), ou três de mestrado (para programas só de mestrado) e até seis estudantes de graduação, ou de núcleos em rede, compostos por, pelo menos, três programas de pós-graduação *stricto sensu* de instituições distintas, sendo uma delas a instituição sede; três docentes orientadores, nove estudantes de doutorado, ou pós-doutorado, ou mestrado e até 18 estudantes de graduação.

Os projetos deveriam enquadrar-se nos seguintes eixos temáticos: educação básica, educação superior, educação profissional e tecnológica, educação continuada, educação de jovens e adultos, educação especial, educação no campo, educação quilombola, educação integral ou educação a distância.

Grosso modo, as áreas quilombolas para o setor educacional seguem o reconhecimento de um protagonismo histórico particular. A afirmação não as dissolve em outras categorias como sertanejos ou rurais, visibilidade conquistada, sobretudo, para o alcance das gestões públicas. Todo reconhecimento de uma área deveria ser acompanhado da garantia de uma escola bem aparelhada para não repetir os erros de construção de assimetria do passado. E isto envolvia um conjunto de atenções, do prédio à biblioteca, videooteca, acervo de brinquedos, a dinâmica para a vivência com as mais diversas linguagens e educadores que garantissem a excelência educacional.

A noção de equidade deveria ser a meta principal, ou seja, a valorização dessas populações e seus saberes tão desvalorizados ao longo do tempo e do contato intercul-

tural. Em torno das áreas quilombolas, as secretarias de educação, da mesma forma, deveriam ser preparadas para eliminarem de seus ambientes educativos antigas discriminações. E toda a sala de aula, não importa a região do país, contemplaria e oportunizaria os resinificados para a referência. A integração, portanto, previa a ampliação do repertório a respeito, explorado nos mais diversos materiais de apoio para esse fim.

Mesmo que saibamos das faltas para alcançar melhores patamares de investimentos pelo Estado, sem a pretensão de examinar a gestão atual, algumas iniciativas do passado recente mostraram avanços qualitativos, quando monitoradas no âmbito da esfera pública federal, estadual e municipal. No entanto, sempre é necessário percebê-los como respostas aos encaminhamentos que nascem nos debates e organizações sociais. Isto quer dizer o quanto é fundamental a relação entre a organização civil e os aparatos públicos. Muitos dos avanços nessa área educacional partiram da iniciativa pessoal, privada ou não governamental. Acompanhemos, agora, uma das vertentes que envolvem o cotidiano escolar, ou seja, a biblioteca e a temática quilombola.

3. Quilombos nos livros: algumas histórias

3.1. História do povo kalunga.

Um esforço para a realização pelo MEC de um projeto editorial que centralizasse a temática quilombos, ocorreu na gestão de Paulo Renato, ministro de Fernando Henrique Cardoso. O livro- Uma história do povo Kalunga (MEC/SEF, 2001), hoje, disponibilizado no site Domínio Público, contemplava o repertório cultural de uma comunidade encontrada em três municípios de Goiás, na chapada dos veadeiros. Habitantes da serra em torno do rio Paranã, mantiveram-se mais ou menos, isolados até a abertura da

estrada que revelou a riqueza de um patrimônio cultural e tradições por eles bastante conservadas.

Conforme explicitado na página de abertura, o livro foi destinado, especialmente, aos alunos, alunas, professores e professoras da comunidade Kalunga, às escolas de regiões onde vivem outros grupos de remanescentes de quilombos e demais escolas do território nacional. Eu participei do projeto no momento de apresentação da obra nas redes de ensino dos municípios. Lembro que no diagnóstico do MEC detectava a grande carga de preconceitos na fricção entre a vida isolada e a abertura da estrada.

Os alunos kalungas que vinham para as escolas de centros maiores eram atingidos, sem piedade, pelo despreparo educacional para lidar com a nova situação. O livro era um meio a colocar no centro da mesa, diga-se as secretarias de educação, o trabalho com a noção de pluralidade dentro do nacional. O material didático foi produzido a partir de uma pesquisa de campo nos municípios de Monte Alegre de Goiás, Cavalcante e Teresina de Goiás, composto de um livro de leitura, um caderno de atividades para os alunos e de um encarte para o professor. A ação pautada na fundamentação curricular denominada Tema Transversal e nela a Pluralidade Cultural como eixo de reflexão proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais incluía, nesse caso, áreas como meio ambiente, ética, saúde e cidadania, permitindo uma abordagem multidisciplinar, sobretudo, nas áreas de Língua Portuguesa, História e Geografia, sempre buscando o registro de imagens daquele cotidiano cultural. No encarte destinado aos professores, havia a especificação de conceitos, os objetivos das atividades e orientações de leituras, de modo a contribuir para a formação de leitores.

A proposta literária organizou uma série de ações. Quando o periférico se torna o centro, leva a problematizar a recorrente ausência da identidade étnica nas representa-

ções da história oficial dos municípios. Embora os alunos, ou professores kalungas tivessem uma história regional de longa data, a invisibilidade, ou a desqualificação ajudava o racismo a que foram submetidos no contato.

Quase sempre associados ao atraso, como bêbados e ignorantes, mostraram que não estavam à margem daquela história e, sim, no centro de outra. Por sua vez, a emergência de um acervo específico lhes atribuiu um *status* e valorização imediata na região. O livro que os tomava como assunto principal contribuía para uma inversão cultural necessária. Boa parte do texto dava voz aos próprios kalungas, dando a conhecer o saber presente naquele modo de vida. A densidade dos conteúdos resultou da proposta de fazer o livro com os kalungas, e não apenas sobre os kalungas. E assim, a formação dos educadores para a utilização dos compêndios destacou os kalungas para as secretarias de educação, direção e coordenação pedagógica com o aval da gestão maior, o MEC. E esse aval institucional da gestão faz toda a diferença. O trabalho criou um espelho para refletir a identidade, absolutamente, ausente, até então, em acervos didáticos.

Com todos os percalços que possam ter ocorrido no aspecto operacional da tarefa, foi uma proposta que poderia ser continuada e aperfeiçoada para contemplar novos repertórios em novas realidades, mas não seguiu adiante.

3.2. O primeiro curso *Lato Sensu* História e Cultura Africana e dos Afrodescendentes para formação de professores de quilombos no Ceará.

Essa foi uma iniciativa que eu conheci com potencial para a produção de uma biblioteca qualificada sobre o tema. Trata-se da proposta desenvolvida na Faculdade de Educação por meio do Núcleo das Africanidades Cearenses - NACE na Universidade Federal do Ceará - UFC. Eu pude acompanhar os trabalhos finais apresentados em ju-

nho de 2011 e observar acertos frente ao envolvimento dos alunos educadores com a proposta que resultou em inúmeros levantamentos do repertório cultural, envolvendo as comunidades quilombolas do Estado.

A metodologia do sucesso estava sob a coordenação da professora doutora Sandra Haydée Petit, amparada em estudos da sociopoética. Os alunos do curso, educadores posicionados nas mais diferentes instâncias educacionais, foram a campo para a produção de conhecimento na matéria. Antes, porém, construiu-se um memorial que os fazia entrar em contato com os próprios saberes que denominavam africanidades, adquiridos na memória pessoal de cada aluno tornado investigador. O retorno à infância, adolescência, juventude e maturidade pode abrir um arsenal de situações compartilhadas em grupo.

O aspecto emocional embasando desde as vivências familiares, talvez, tenha sido o diferencial a motivar a pesquisa para além de uma tarefa escolar burocrática. A trajetória pessoal revisitava a religiosidade, a festa, e demais elos institucionais integrados às elaborações pedagógicas. O envolvimento decorreu da criatividade que fez surgir autores de narrativas voltadas para o leitor criança, professoras cordelistas, vídeos a aprofundar ângulos acerca de detalhes das comunidades, mamulengos a contar histórias requintadas, teatros, danças, linguagens múltiplas a dar acabamento às pesquisas conduzidas no semestre.

Mas o principal fator da eficácia esteve na ida dos alunos aos quilombos. O conhecimento mais integrado ao dia-a-dia das áreas visitadas oferecia dados colados na vivência e maior inteireza na visão do assunto. Os "quilombolas" convidados a participar dos encontros não estavam apartados do processo. Ao contrário, foram vozes expondo históricos de brinquedos, brincadeiras, acervo de narrativas transmitidas de geração a geração e tantas outras lembranças do passado. Nesse relacionamento entre alu-

nos e comunidades todos tornavam-se copesquisadores em orientações intercambiáveis.

Certamente, dessa produção de conhecimento poderiam surgir materiais didáticos, de toda ordem, a serem incorporados pelo sistema educacional local e serem exportados, trocados, dialogados com demais experiências. Além do surgimento de autores para o tema, o olhar desse educador não será nunca mais o mesmo, muito menos passivo frente à realidade das comunidades em seus municípios. O processo estava próximo de instaurar um laboratório de didática voltado para essa reflexão com foco em materiais de apoio à matéria prevendo inúmeras linguagens.

Os processos de aprendizagem implicados na renovação curricular fortalecem a abordagem que respeita e reconheça os diversos protagonismos históricos que compõem a dinâmica formação do país. E para tanto, não há como conceber a ideia de quilombo de modo estagnado, cristalizado em estereotípias. Estabelece, ainda, uma ponte para a referência à origem africana, porém em primeira pessoa. É uma forma de abordar e ampliar conquistas e compromissos da sociedade brasileira para avançar em ignorâncias. O quilombo continua um circuito de informação e de sentimentos, com os quais podemos trocar o saber ultrapassado, ampliando pontos de vista numa construção mais equânime a formar cidadãos.

3.4. Histórias da Cazumbinha

Para além do Estado, o mercado por meio de editoras de grande porte tem contribuído para expandir conteúdos acerca das comunidades. Esse é o caso da obra *Histórias da Cazumbinha* (2010) publicada pela Companhia das Letrinhas. Meire Cazumbá, uma das autoras, é nascida na comunidade de Pituba, área que abrange o definido quilombo Rio das Rãs, na Bahia, embora ela morasse em São Paulo, onde se tornou advogada.

A forma atraente das páginas recebeu a parceria da fotógrafa franco-gaúcha Marie Ange Bordas, reconhecida por seu trabalho artístico, a partir de vivências multiculturais, entre outras, os campos de refugiados em Kakuma no Quênia. O trabalho gráfico articula fotografia e desenhos das crianças do Rio das Rãs e recebe o texto valorizado na autenticidade das memórias da autora às margens do São Francisco. É uma abordagem inovadora, pois distanciam-se dos clichês recorrentes à temática quilombos, conduzindo o olhar do leitor para o cotidiano da vida quilombola, detalhes, ao mesmo tempo, singulares e universais. O conjunto de pequenos contos é dirigido aos primeiros anos escolares que podem ampliar, desde então, o escopo de visão sobre essa referência.

3.5. O marimbondo do quilombo, quilombolando e o fio d'água do quilombo

Os três títulos são respostas por mim elaboradas, até o momento, sob o desafio de contemplar o universo cultural referido, nesse artigo, privilegiando a ludicidade na abordagem.

O marimbondo do quilombo (2010), por exemplo, apresenta Zumbí dos Palmares para os primeiros anos. Circulando por ambientes educativos, incomodava-me à noção Zumbi disseminada como monstro que aterroriza as HQs, desenhos animados, joguinhos de computador. Essa concepção poderia circular, mas enquanto memória social sem eliminar o Zumbi da envergadura de Palmares. Basta perguntar para um juvenzinho quem é Zumbi? E foi num dia, como um raio no horizonte, que surgiu o esboço de um enredo para falar de Zumbi. Mas, o prisma histórico acerca da figura de Zumbi impôs a releitura de especialistas. Busquei uma revisão bibliográfica desde Edson Carneiro, Décio Freitas, Flávio Gomes, entre, outros e depois pistas deixadas por bibliografias dentro de bibliografias. Então o tema abriu-se. O núcleo para a relação entre o termo

Nzambi no contexto do século XVII é um arquivo dentre centenas de outras nuances. E não cessa.

Eu passei um tempo como consultora da UNESCO na Fundação Joaquim Nabuco, em Recife, onde novas informações surgiram. Há material para vários títulos, sem dúvida, mas, o reino com a escrita está, justamente, em não deixar o enredo se perder. Assim, uma informação puxa outra e mais outra, vai criando um universo. A concepção é um quebra-cabeça que vai se organizando. Detalhes tomam a frente, embora desarticulados. No entanto, uma obra não é um ajuntamento de informações. Dentro daquele universo todo, algo em minha sensibilidade irá destacar. O ponto de vista ajeita. Obviamente, a existência dá a direção aliada a uma intenção didática. O leitor precisa chegar junto. O nível de dificuldade do vocabulário não pode ser nem muito aquém, nem muito além para a faixa de idade indicada. Também, a lógica narrativa. As crianças são muito aguçadas em notar incoerências.

Mas a escrita é soberana e revela-se como, *insight*, vestida de encantamento. Há instantes em que ela se espalha belamente, flui, cria ganchos para o enredo. Vai conduzindo narrador e leitor, mas é um brincar. Nesse caso, o Zumbi do pequeno texto só será descoberto e nomeado no final. O personagem habita um reino do qual é retirado por um carcará de bico torto, sendo o engano o que dispara a história. A ave avista um calango, mas o bico torto apanha o moleque. A ginga é fazer o animal e levar de volta às terras de Zumbi onde ele cochilava, quando foi de lá retirado. O teimoso carcará (não quis fazê-lo malvado para associação com a ave em extinção) sobe e desce à procura do lugar e origem. Aterrissa em Quissimã, no Rio de Janeiro, nas terras dos kalungas em Goiás e em Eldorado, São Paulo, que são áreas quilombolas contemporâneas.

A narrativa constrói, assim, uma ponte para a produção de conhecimento sobre o tema em distintas periodicidades.

dades. Daí, a busca por algo perdido, o moleke, o seu reino, o carcará, o seu calango e a história os vários tempos. E assim, o dia atravessa muitas nuvens até surgirem palmeiras, onde o mundo não acaba. Desvencilhando-se do bico do pássaro, o moleke solta-se e cai bem em cima da barriga da serra. O processo de criação incorporou alguma minúcia dos estudos da geografia, fauna e flora da capitania de Pernambuco, com os relatos dos séculos XVII e XVIII, e da paisagem atual da Serra da Barriga.

Aludir ao personagem histórico é o primeiro plano. Mas há outros. Uma sequência de termos bantus mostra o português do Brasil recheado de palavras africanas, ajudando a perceber continuidades linguísticas entre épocas distantes e o presente. Mas, a malícia está no potencial lúdico que cria um marimbondo narrador dos acontecimentos. Ah! É ele quem registra a história para não a perder também. Sem ser mencionado no texto principal, ele só aparece na última frase onde se apresenta como amigo do calango que tudo viu e que está pousado no título da história.

A possibilidade de apresentar um zumbi carregado de afetividade sob o traço do ilustrador Rubem acabou premiada, pois o trabalho foi um dos finalistas do Jabutí (2011). O livro é um brinquedo contendo uma estrutura para o conteúdo. Aqui, os leitores juvenis entram em contato com o repertório no qual Zumbi apresenta uma personalidade ativa, imperial mas, criança que se diverte com o eco, cachoeiras, cristais, baobás. Ele tem família amorosa. Está perdido, mas se acha e é corajoso a ponto de se lançar no espaço. Esses são alguns dos pontos de apoio para a escalada do assunto. Imagine chegar ao alto de um quilombo!

E, se a afetividade está na base das experiências humanas, para falar de quilombo à infância, eu aciono primeiro a grandeza cultural quilombola. Quilombololando, de minha autoria, refere os que se localizam no Jequitinhonha, em Minas Gerais. Por meio do simbólico local, algumas imagens

mostram como é aquele mundo. Lá tem o boi de janeiro, as fitas das festas, o pequi, as nhonhas que são os peixes, é região de tatu-bola, tem comadre de cabeça branquinha e compadre de chapéu, neném de chupeta e moleque que nada pelado no rio, tem o aguaceiro de flor que entra na roda inventada pela menina de beleza sagrada. Brincar de quilombolar é uma estratégia que se abastece da sonoridade e alude ao corporal. Eu associei os enlaça o braço, gira, bate palma, pisar macio, quem nunca viu roda pular para animar a leitura infantil.

Agora, imagine esse livro na região? E a riqueza local produzindo muitos materiais? E outros ângulos e mais outros. Quem debulha o sentido para a alma tá bebendo a palavra boa da moringa. Foi o que eu aprendi no Jequitinhonha. Agora, imagine os saberes que poderiam abastecer uma produção editorial? Mas as editoras só enxergam o leitor urbano com poder aquisitivo e insistem nos livros traduzidos. Esquece que a equidade precisa da vivência, do encontro. No caso dos quilombos para superar a noção que, historicamente, foi referida como lugar de negro fugido. Quem foge não enfrenta. E, os quilombos são puro enfrentamento. É a habilidade de refazer a liberdade. Os africanos foram os verdadeiros desbravadores das Américas, pois estavam à frente de quem os perseguia e descobriram lugares de difícil acesso. Esse é um norte para faixas maiores e um ângulo para aqueles que construirão o futuro.

O fio d'água do quilombo: uma narrativa do Zambeze no Amazonas? (2012), integra a questão dos quilombos do Amazonas. Como antropóloga, eu escutei à beira do rio Amazonas uma narrativa muito semelhante à outra que conhecia da beira do rio Zambeze africano. O livro foi uma forma de recuperar a surpresa desse acaso. Ambas as versões falam do sumiço de ribeirinhos levados para o fundo das águas, porém devolvidos com folhagens mágicas que fazem nascer o extraordinário curandeiro. Águida Vasconcelos, pedagoga oriunda da Comunidade Quilombola de Nova Vista do Ituquí, em

Santarém, foi quem me trouxe as notícias da versão brasileira. A antropóloga não podia dar continuidade às hipóteses que o lugar revelara, implicadas numa eventual continuidade cultural por meio de uma narrativa oral, mas a literatura podia. Fiz o convite para ela escrever assim como, também, Willivane Mello, psicóloga, que tratou de apresentar a singularidade da presença quilombola e localizar o leitor na percepção da presença negro-afro-descendente no Pará. O material é uma reflexão acerca da abordagem com o tema quilombos. A noção no tempo e, ainda, em África seiscentista permite vislumbrar o curso dessa história no continente americano. Sobretudo procura mostrar como alguns pequenos detalhes podem definir a face de eventuais relacionamentos entre certas Áfricas e certos Brasis. E o que isto significa para o setor? Apenas mais democracia na possibilidade de mergulhar nesse conhecimento.

4. Observações finais

Devo ressaltar, ainda, que referi esses títulos e os de minha autoria sem perder de vista que, para a formação de educador e incentivo à leitura, ocorrem inúmeras outras iniciativas por todo o Brasil. A atualização constante pode recorrer ao que surge divulgado de modo sistemático, em locais especializados eletrônicos, disponíveis na internet. O *site* Brasil Quilombola, criado para esse fim está sem atualização de notícias, desde 2007.

Mas há blogs populares como o das comunidades do vale do Ribeira, <http://www.kuilombosdoribeira.org.br/> ao sul de São Paulo que poderiam, assim como todos os demais, incorporar a área da educação. Muito da produção acadêmica, em diferentes áreas e regionalizada, também, está *on line*, possibilitando agilidade para uma ampliação editorial com foco em formação de bibliotecas para jovens leitores. Na USP, o Laboratório de Ensino e Material Didá-

tico - LEMAD é uma instância dedicada à linha de reflexão específica e com uma janela denominada Kits didáticos. <http://lemad.fflch.usp.br/node/1639> , sendo uma das poucas no país. No sitio do MEC, de 2017, as últimas publicações com o tema são de 2008. A área editorial, também, tem se valido do maior acesso à produção brindando-nos com novos títulos, sobretudo, lançamentos regionais. Mas o campo é extenso em demanda e em potencial de realização.

Referências

CAZUMBÁ, Meire. *Histórias da Cazumbinha*. São Paulo: Companhia das letrinhas, 2010

FOLHES, Ricardo Theophilo (coord.) Mapeamento Participativo Socioambiental: comunidades remanescentes de quilombos. GEOMA/ Federação das comunidades quilombolas de Santarém. http://www.geoma.lncc.br/evento/ppt/DinPop_AssentHumanos/Din_Pop_Assent_Humanos_2.pdf (disponível em jun2017)

FUNES, Eurípedes. A. "*Nasci nas matas nunca tive senhor*": história e memória dos mocambos do Baixo Amazonas - São Paulo, 1995. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo. Departamento de história, Faculdade de filosofia, Letras e Ciências Humanas. São Paulo, 1995.

GOMES, Flávio. *Palmares*. São Paulo: Contexto, 2005

LIMA, Heloisa Pires. *O marimondo do quilombo*. São Paulo: Amarilys, 2010

Quilombolando. São Paulo: Amarilys & Vasconcelos, Águida e Mello, Willivane. *O fio d'água do quilombo*. São Paulo: Prumo. 2012

MOOMOU, Jean. *Le monde des marrons du Maroni em Guyane (1772-1860). La naissance d'un peuple: lés Boni*. Guyane, Guadeloupe, Martinique: Ibis Rouge Editions, 2004

SECRETARIA DE ENSINO FUNDAMENTAL. Uma história do povo Kalunga. Brasília: MEC 2001- Disponível em :<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001936.pdf>
Acesso: 26 de junho de 201

Capítulo 15

A ÁFRICA COMO REFERENCIAL NAS PROPOSIÇÕES PEDAGÓGICAS DO MOVIMENTO NEGRO NO BRASIL

Ivan Costa Lima⁵⁸

1. O princípio – das Pedagogias dos estudos sobre África

A educação das relações étnicorraciais entra na ordem do dia, a partir de 2003, com a pressão do movimento negro nacional, que em várias décadas, vinha apontando que educação escolar seria um importante instrumento de combate ao racismo. Com as mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) esse debate começa a tomar forma como uma política pública⁵⁹.

O presente trabalho pretende ser uma reflexão histórica, a partir da trajetória de organizações do Movimento Negro que buscaram intervir na educação, num momento anterior à legislação federal. Assim, tem-se como perspectiva configurar um quadro mais amplo de reflexões, do pensar e fazer pedagógico das organizações negras, que

58 Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor-adjunto da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), do Instituto de Humanidades e Letras/Bacharelado em Humanidades e Curso de Pedagogia. Coordenador do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Relações Étnico-Raciais, Movimentos Sociais e Educação – N'UMBUNTU (UNIFESSPA).

59 A partir da promulgação da Lei nº 10.639 que estabelece que nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

nomearam como pedagogias, seus modelos de projetos de educação para o Brasil⁶⁰.

Assim, as discussões centram-se nos vários discursos imbricados nos processos de intervenção que as organizações negras possuem sobre o campo educacional, e quais as implicações teóricas e políticas dessas proposições como estratégias de combate ao racismo e as desigualdades raciais nos sistemas de ensino. Com isso, investigou-se na década de 1970, do século XX, a pioneira "Pedagogia Intérrnica", na cidade de Salvador/BA. A partir de 1986, tem-se a "Pedagogia Multirracial" no Rio de Janeiro. E, como desdobramento, a denominada "Pedagogia Multirracial e Popular", a partir de 2001 pelo Núcleo de Estudos Negros (NEN) de Santa Catarina.

Tais pedagogias configuram-se tendo como foco o combate ao racismo e na interpretação da história, cultura e identidade da população negra. Em especial, para este artigo trazemos considerações que elas fazem sobre o universo civilizatório de base africana em suas diferentes proposições.

Para tanto, utilizamos da abordagem de cunho sócio-histórica (FENELON, 2000), analisando-se que a evolução do ensino brasileiro está relacionada às injunções sociais e políticas. Ao mesmo tempo, utilizou-se a História Oral temática, que tem sua centralidade, na opinião do colaborador, na explicitação de um evento definido (MEIHY, 2002). Dessa forma, o interesse foi a memória dos militantes, cujas trajetórias contribuem na compreensão da força do movimento identitário para os propósitos de uma educação antirracista, com base em entrevistas semiestruturadas, e da análise dos documentos produzidos sobre o tema em questão.

60 Estas discussões integram a dissertação de mestrado em Educação, defendida na Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, em 2004, e na tese de doutorado defendida na Universidade Federal do Ceará - UFC, em 2009, ambas abrangidas na linha de pesquisa sobre movimentos sociais.

Esses trajetos na contemporaneidade podem reforçar o debate sobre as relações raciais acerca do currículo, da formação de professores, dos conteúdos programáticos e das várias dimensões pedagógicas que constituem o sistema educacional. Ampliando-se a reflexão de que a desigualdade racial, no país, não é apenas um legado do passado, mas estruturante na sociedade brasileira, sendo que a categoria raça exerce ela própria um efeito independente no acesso de uma pessoa à renda, à educação e ao bem-estar (HASENBALG, 1979; ROMÃO, 2005 entre outros).

Dessa forma, supera-se o desconhecimento de que para além da denúncia do racismo e das desigualdades raciais, perpetuadas, historicamente, nos sistemas de ensino, o Movimento Negro tem elaborado propostas pedagógicas e de intervenção, que se atuam em romper com a sistemática do pensamento, baseado nos grupos dominantes de forte caráter eurocêntrico (CUNHA JÚNIOR, 2001), deixando de lado a evidente formação, ancorada nos africanos e seus descendentes

2. Na Bahia constitui-se a Pedagogia Interétnica (PI)

Na cidade de Salvador, tivemos como interlocutores: Manoel de Almeida Cruz (in memorian), Geruza Bispo dos Santos, Lino Almeida (in memorian), Ana Célia da Silva, Jônatas da Silva (in memorian) e Raimunda Rodrigues, como forma de compreender a dinâmica social, política e educacional em Salvador. Dentre esses, destaca-se Manoel de Almeida Cruz, um dos fundadores do Núcleo Cultural Afro-Brasileiro (NCAB), e principal divulgador da PI, falecido em junho de 2004. Em sua trajetória ativista, esteve à frente de diferentes ações, procurando investigar e agir no debate das relações raciais, chegando à constituição de uma primeira pedagogia para os sistemas de ensino.

O NCAB surgiu em 1º de agosto de 1974, segundo seus fundadores foi a primeira organização do Movimento Negro na Bahia, numa perspectiva de ação política, e no questionamento da situação dos negros em Salvador. O espaço que propiciou o desenvolvimento desse debate, num momento de repressão, foi encontrado junto ao Centro Cultural Brasil–Alemanha, o Instituto Goethe.

A perspectiva do NCAB, como organização de tipo novo, era uma releitura da herança africana, diferenciando-se do que os setores hegemônicos da sociedade baiana e da academia entendiam sobre a cultura afro-brasileira. Seus membros tinham grande preocupação em tematizar as relações raciais, a partir da crítica da “democracia racial” e da naturalização do lugar do negro na sociedade brasileira.

Essa crítica era alicerçada, não apenas pela luta cultural, mas pela via do conhecimento científico, como também, pela trajetória de vida de cada um dos seus membros, assim como “[...] em face de uma necessidade que nós tínhamos de formularmos uma teoria, que desse resposta a esse processo de alienação e de exclusão que o negro vivenciava na estrutura educacional brasileira” (Lino Almeida, entrevista concedida).

Com essa base, as primeiras elaborações teóricas centravam-se numa educação interétnica, a partir dos acúmulos das ações públicas promovidas pelo NCAB. A mudança para pedagogia ocorreu pela percepção dos seus integrantes de que falar em educação seria algo muito abrangente. Para isso, destaca-se uma pesquisa sobre o preconceito racial contra o negro, desenvolvida na cidade de Salvador, no ano de 1975, cujo resultado apresentou a educação como causa, e, também como resposta ao desafio do combate ao racismo, levando-se a um processo sistemático de seminários e debates.

A partir disto, o NCAB lança o livro: "Alternativas para combater o racismo: um estudo sobre o preconceito racial e o racismo, uma proposta de intervenção científica para eliminá-los", em 1989, escrito e editado por Manoel de Almeida Cruz.

Essa obra sistematizou os referenciais teóricos da Pedagogia Interétnica (PI), e aglutinou o que havia sido desenvolvido nos seminários anteriores e na divulgação da proposta em vários encontros pelo Brasil. Aqui a pedagogia amplia-se e desenvolve considerações, tanto sobre o negro, quanto sobre o índio, e se apresenta: "A pedagogia interétnica tem como objetivo fundamental o estudo e a pesquisa do etnocentrismo, do preconceito racial e do racismo transmitidos pelo processo de socialização ou educacional" (CRUZ 1989, p. 51).

O livro estrutura-se em dois blocos: o primeiro busca conceituar os usos, os sentidos e os estudos realizados até aquele período sobre as ideias de raça, preconceito, discriminação, etnia e cultura. Aqui a ideia era atualizar o debate sobre a luz das Ciências Sociais, principalmente, a Sociologia e a Antropologia. O segundo bloco busca apresentar, sistematicamente, como se estrutura a Pedagogia Interétnica, a partir da utilização de aspectos que, assim, se apresentam:

Psicológico – estuda os complexos de inferioridade da pessoa negra, o de superioridade da pessoa branca e o processo de autorrejeição do negro, além de indicar medidas teóricas e práticas de caráter psicoterapêutico, visando à mudança de atitudes preconceituosas contra o negro em nossa sociedade.

Histórico – investiga as raízes históricas do preconceito racial e os fatores que levaram este ou aquele grupo étnico a se desenvolver mais do que outro, além de propor uma revisão crítica da historiografia do negro brasileiro.

Sociológico – estuda a situação socioeconômica do negro em nossa sociedade, investigando as causas históricas-sociológicas que determinaram a sua marginalização na estrutura social estabelecida.

Axiológico – discute a dominação, a partir da imposição de valores estéticos, filosóficos e religiosos de um povo sobre outro e, assim, fornece subsídios para corrigir essas distorções provocadas pela dominação dos valores ocidentais sobre os demais grupos étnicos no país e no mundo.

Antropobiológico – analisa as “teorias” pseudocientíficas da superioridade racial, desmistificando-as de acordo com as pesquisas da Antropologia atual.

Esses aspectos orientavam as metodologias a serem utilizadas para alcançar debater cada um dos elementos a serem estudados. No decorrer do livro, Cruz (1989, p. 51-101) traz considerações acerca de cada um dos métodos e procedimentos a serem trabalhados, situando o leitor nas concepções e nos debates que devem ser travados para a consecução dessa proposição.

Do ponto de vista da discussão sobre o continente africano, a pedagogia interétnica defendia uma nova abordagem, onde os componentes de base africana seriam centrais. Nesse sentido, notadamente, apontou-se, a partir do seu aspecto histórico, a necessidade de investigação das raízes do preconceito racial e os fatores que levaram esse ou aquele grupo étnico a se desenvolver mais do que o outro, além de uma revisão da historiografia do negro brasileiro. A Pedagogia Interétnica, portanto, considera de fundamental importância problematizar a história oficial acerca das causas que condicionaram o subdesenvolvimento da África, sendo necessário discutir acerca de conceitos como imperialismo e neocolonialismo. Sobre essas questões Cruz (1989, p. 58) argumenta:

A responsabilidade pelo subdesenvolvimento da África e dos povos de origem africana espalhados

pelo mundo cabe ao imperialismo, ao colonialismo, ao neocolonialismo e ao sistema escravista. A África, no período que antecedeu ao processo de colonização europeia, conheceu um alto grau de desenvolvimento, antes de ter mantido um contato permanente com Europa. Serão considerados aqui o Egito, a Etiópia e o Reino Yorubá.

Para dar conta desses conhecimentos propõe-se uma didática interétnica de natureza crítica e emancipatória, tendo como metodologia o ensino/pesquisa, de caráter participativo com foco na transformação social. Aponta-se como conteúdo, entre outros, para a didática do negro: "pesquisar a partir da África os vários grupos que aqui chegaram, a exemplo dos yorubás, haussás, congos, angolas, tapas e outros" assim como "estudar a história dos grandes reinos africanos no período que antecede ao tráfico de escravos" (CRUZ, 1989, p. 97).

É interessante observar que esses conteúdos são reivindicações, há muito tempo protagonizadas pelo movimento negro no Brasil, que notadamente, apenas, no século XXI transformam-se em políticas públicas para os sistemas de ensino. Assim, para a PI o continente africano é base fundamental para a organização da proposição, no sentido de reconstruir os laços históricos no Brasil.

3. A Pedagogia Multirracial no Rio de Janeiro

Com a finalidade de melhor conhecer o campo de pesquisa, realizamos entrevistas na cidade do Rio de Janeiro, em julho de 2005, obtivemos depoimentos de: Iva-nir dos Santos, pedagogo e secretário executivo do Centro de Populações Marginalizadas (CEAP)⁶¹; Amauri Mendes,

61 Organização não governamental, fundada em 1989 como desdobramentos das ações políticas iniciadas na Associação dos ex-alunos da Funabem (ASSEAF), no período de 1979 a 1989.

educador, militante do Movimento Negro carioca, doutor em Educação (UERJ), pesquisador da Universidade Cândido Mendes, fundador do SINBA⁶²; Maria José Lopes da Silva, linguista, educadora das redes municipal e estadual de ensino, militante do Movimento Negro, assessora educacional e precursora da pedagogia multirracial, falecida em 2014.

A partir dela, tem-se que a mobilização negra se inicia desde a década de 70 (sec. XX), no sentido de reconfigurar a luta antirracista,⁶³ onde a educação aparece como um eixo norteador. Maria José está na confluência dos eventos que buscavam afirmar o Movimento Negro como força social, desembocando na década seguinte na proposição da Pedagogia Multirracial (PM), por diferentes processos pessoais e políticos.

Para Maria José, o primeiro desses processos reside sobre a realidade educacional brasileira, a ausência de subsídios para desencadear a discussão sobre as relações raciais entre os professores. Procura chamar a atenção tendo em vista que "a cultura assim reproduzida é a cultura dos grupos privilegiados, branca e eurocêntrica" para ela "o êxito escolar será função do capital humano adquirido por meio de uma pedagogia implícita" (SILVA, 2002, p. 15). Portanto, a pedagogia multirracial vai chamar a atenção para a necessidade de evidenciar o pertencimento racial como dado fundamental na análise do debate sobre o fracasso escolar.

O segundo elemento foi a partir da experiência pessoal, enquanto aluna negra no ensino particular, lugar de pouquíssimo ou nenhuma presença negra naquele momento no Rio de Janeiro. Essa vivência de ser "rigorosamente vista, observada, eu não era acalentada, eu não era acari-

62 Sociedade de Intercâmbio Brasil-África criada em 1974.

63 Molefi Kete Asante é americano, doutor em Comunicação pela Universidade da Califórnia, fundador da teoria afrocentrista.

nhada, eu nunca tomei um carinho de uma professora" (cf. entrevista concedida) contribuiu para pensar em mudanças no currículo e na escola em relação à população negra.

O terceiro elemento que completa esse processo de elaboração é a politização, a partir da participação partidária de esquerda e na militância negra, e a experiência educacional nos países em processo de descolonização na África, como Angola e Moçambique. Processo que alimentam a discussão que, no dizer de Fanon (1979), requer problematizar o estatuto colonial e sua consequência no projeto de libertação.

Assim, Maria José argumenta que o compromisso com as classes trabalhadoras, de onde vem a maioria dos alunos da escola pública, obriga a explicitar os mecanismos de que se valem os donos do poder para mascarar a discriminação racial, quando pretendem vincular emprego e escola de modo imediato.

Alicerçada por todas essas referências, a pedagogia multirracial aponta como pontos fundamentais para seu desenvolvimento, combater a democracia racial, ter a escola como um espaço de superação das desigualdades raciais, seja do ponto de vista de seus conteúdos, das metodologias educacionais até aos processos de avaliação.

A Pedagogia Multirracial implica, portanto, "Trabalhar o patrimônio cultural e histórico dos grupos étnicos excluídos numa perspectiva transdisciplinar, isto significa intervir, em cada um dos componentes curriculares, pois é através do universo simbólico que a escola, mantém os valores racistas da sociedade abrangente" (SILVA 2002, p. 28).

No que concerne ao continente africano, a Pedagogia Multirracial vai indicar a necessidade de se trabalhar na construção da identidade do brasileiro, com especial atenção ao patrimônio cultural e histórico, alicerçados em padrões civilizatórios africanos.

É de fundamental discutir que os valores africanos de cultura estão presentes tanto na religião, quanto nas artes, na organização social, na história e na visão de mundo dos brasileiros. As culturas negras estão profundamente internalizadas no "inconsciente coletivo" do homem brasileiro, independente de raça, cor, ou classe social. A maneira de ser, de pensar e agir do brasileiro reproduz, em muitos aspectos, o modelo cultural e comportamental dos africanos. A própria língua que falamos é um português africanizado e/ou um aportuguesamento das línguas e falares africanos (SILVA 2002, p. 30).

Esse aspecto civilizatório é bastante ressaltado nos documentos da Pedagogia Multirracial, tendo em vista que os debates em torno da "cultura nacional" se têm caracterizado pelo recalçamento do processo civilizatório levado a cabo no continente africano.

Com isso, a autora vai indicar como estruturante a figura de Molefi Asante⁶⁴, seu debate crítico gira na discussão do afrocentrismo, cujo foco é "corrigir o sentido de lugar da pessoa negra e de outro tecemos a crítica do processo e extensão do deslocamento criado pela dominação cultural, econômica, e política pela Europa" (SILVA, 2002, p. 33).

Para Maria José interessa como acúmulo fundamental para a pedagogia multirracial pensar esse deslocamento, defendido por Asante, como não excludente (SILVA, 2002, p. 32). Para ela centrar no universo africano não significa substituição, como aparece na fundamentação teórica da pedagogia em formação.

Pode-se dizer que esse é um processo, mesmo sem está explicitado que nos remete a uma dialética, cuja cen-

64 Itans são narrativas orais elaboradas em diferentes regiões do continente africano onde se transmitem elementos históricos, culturais e sociais de determinado povo.

tralidade encontra-se em diferentes formas do processo civilizatório africano. Pode-se ver sobre isso em Cunha Júnior (2006, p. 75) que ao introduzir o itan⁶⁵ sobre a narrativa do orixá Exú, como um preâmbulo a dialética africana, tendo em vista ser ele senhor do princípio de movimento e interligação. Parece-me evidente um esforço em colocar outros conceitos e conteúdos para a ideia de elaboração e transmissão da cultura de base africana. Nesse sentido, um dos itans mais conhecidos que apresenta a face de Exu descreve:

Certa vez, dois amigos de infância, que jamais discutiam, esqueceu-se de fazer-lhe as oferendas devidas para Esù. Foram para o campo trabalhar, cada um na sua roça. As terras eram vizinhas, separadas apenas por um estreito canteiro. Esù, zangado pela negligência dos dois amigos, decidiu preparar-lhes um golpe à sua maneira: Ele colocou sobre a cabeça um boné pontudo que era branco do lado direito e vermelho do lado esquerdo. Depois, seguiu o canteiro, chegando à altura dos dois trabalhadores amigos e, muito educadamente, cumprimentou-os:

“Bom trabalho, meus amigos!”

Estes, gentilmente, responderam-lhe:

“Bom passeio, nobre estrangeiro!”

Assim que Esú afastou-se, o homem que trabalhava no campo da direita, falou para o seu companheiro: “Quem pode ser este personagem de boné branco?” “Seu chapéu era vermelho”, respondeu o homem do campo a esquerda. “Não, ele era branco, de um branco de alabastro, o mais belo branco que existe!” “Ele era vermelho, de um vermelho escarlate, de fulgor insustentável!” “Ele era branco, tratar-me de mentiroso?” “Ele era vermelho, ou pensas que sou cego?”

65 Itans são narrativas orais elaboradas em diferentes regiões do continente africano onde se transmitem elementos históricos, culturais e sociais de determinado povo.

Cada um dos amigos tinha razão e estava furioso da desconfiança do outro.

Irritados, eles agarraram-se e começaram a bater-sem até matarem-se a golpes de enxada.

Exu estava vingado!

Isto não teria acontecido se as oferendas a Exu não tivessem sido negligenciadas.

Pois Exu pode ser o mais benevolente dos orixás se é tratado com consideração e generosidade.

Há uma maneira hábil de obter um favor de Exu.

É preparar-lhe um golpe mais astuto que aqueles que ele mesmo prepara. (VERGER, 1997).

Assim, nesse itan o conhecimento não se expressa, apenas, por uma única visão, mas compreendê-lo por diferentes pontos de vista, como expressa Areda (2008, p. 4) sobre Exu: "seu lugar é central na concepção que se tem do mundo – sem ele não haveria movimento – e na construção dos atos/rituais, já que antes de qualquer ritual deve se fazer oferendas a Exu – sem ele não há inícios", em especial por sua elaboração civilizatória de base africana, nesse caso o legado da cultura iorubá.

Com esse conjunto de reflexões de base africana, que, em 1989, os fundamentos dessa proposta são publicizados, onde o documento da Pedagogia Multirracial apresenta-se em dois grandes tópicos. No primeiro trata dos Fundamentos Teóricos da Pedagogia Multirracial, que se subdivide em: redação de objetivos e perspectivas, redação dos fundamentos filosóficos e metodológicos, revisão e organização. O segundo tópico destina-se à chamada parte específica. Nessa parte equipes de educadores e educadoras organizam propostas de reflexão e intervenção por áreas específicas, a saber: alfabetização, curso de Formação de professores, ensino Supletivo, História e Integração Social.

Ainda há mais duas equipes nesse tópico, responsáveis pela revisão e organização das referências bibliográficas.

A colaboradora vai situar que a Pedagogia Multirracial é uma proposta datada, já que não foi incorporada por inteiro nos processos escolares no Rio, tornando-se uma referência teórica para outros lugares, especialmente, na cidade de Florianópolis/SC.

4. Em Santa Catarina o NEN e a Pedagogia Multirracial e Popular

Para a condução do estudo na capital catarinense, efetuamos a seleção de documentos escritos existentes na biblioteca do Núcleo de Estudos Negros (NEN), e colhemos depoimentos dos militantes do movimento negro em Florianópolis, cujas trajetórias contribuíram na reconstrução da mobilização negra na capital⁶⁶.

Introduzir a trajetória da população negra, suas lutas sociais e políticas ao sul do Brasil foram partes das intenções, já que o estado se localiza no sul do país, e veicula como característica a imagem de uma tradição alicerçada, unicamente, na imigração europeia. Com isso, foi importante demonstrar que em sua trajetória de constituição, a população negra, em Santa Catarina, independente do silêncio histórico, contribuiu em suas diferentes formas de organização com o desenvolvimento do estado e na consolidação de uma identidade específica, confrontando-se com aquela valorizada em Santa Catarina (BRANCHER, 2004; LEITE, 2001).

66 Entrevistamos: Jeruse Romão, ativista negra, ex-integrante e fundadora do NEN; Valmir Ari Brito, do grupo de capoeira Ajagunã de Palmares; Vanda Pinedo, do Movimento Negro Unificado; do movimento de mulheres negras Arilda Cerqueira e Vera Fermiano. Os integrantes do programa de educação do NEN: Joana dos Passos, José Nilton, Adilton de Paula, e o ex-coordenador geral João Carlos Nogueira.

A capital Florianópolis concentra a maior parte de organizações do Movimento Negro, num fluxo dos movimentos identitários que sacodem a sociedade brasileira, a partir da década de 80 do século XX, recolocando o debate sobre raça e classe.

O principal protagonista para o aparecimento de uma pedagogia foi o Núcleo de Estudos Negros (NEN), essa organização emerge na cena pública catarinense, na capital, no ano de 1986. É fruto de uma série de discussões iniciadas por debates informais entre ativistas sem vínculos organizativos e de antigos membros do Grupo de União de Consciência Negra.

A educação, desde a sua fundação, mostrou-se como uma importante política pública a ser desenvolvida no estado, diante da falta de reconhecimento da existência da população negra, em virtude de uma forte presença europeia, dando-se pouca evidência à situação dos descendentes de africanos. Alterar essa situação significava rever a história e a cultura desse segmento, assim como evidenciar a situação educacional excludente.

O debate mais forte girava em torno da preocupação do acesso à educação, mas, também, da permanência dos alunos e alunas negras nos sistemas de ensino. Esses elementos fazem com que nesse momento se articule uma série de ações junto às escolas do estado, que vão desembocar em dois momentos emblemáticos: o primeiro, em 1986, o NEN participa do Seminário Nacional Raça Negra e Educação, promovido pela Fundação Carlos Chagas com o texto "Ações educacionais em Santa Catarina do Núcleo de Estudos Negros", de autoria de Jerus e Romão, posteriormente, publicado no Caderno de Pesquisa nº 63, da Fundação Carlos Chagas, em 1987. O segundo foi a execução do projeto Piloto "Escola, espaço de luta contra o racismo", apresentado em 1991, a Prefeitura Municipal de Rio

do Sul/SC, a partir de uma articulação com as entidades negras e o executivo municipal.

Na década de 90, o conjunto de ações no estado, os acompanhamentos dos debates nacionais evidenciam para o NEN a necessidade de avançar nas políticas de superação do racismo, que se ampliam, a partir do financiamento pela Fundação Ford, em função dos impactos das ações desenvolvidas em Santa Catarina. Nessa configuração, o NEN estrutura-se em diferentes programas: Programa de Educação, Programa de Justiça e Desigualdades Raciais e, posteriormente, o Programa de Mulheres Negras.

Para o âmbito deste artigo daremos ênfase ao programa de educação, sem deixar de observar que as intervenções do NEN sempre estiveram interligadas. Esse programa, a partir das experiências vivenciadas e das demandas suscitadas pelos sistemas de ensino estruturou-se para a formação do educador, a inclusão de conteúdos nos currículos e a assessoria às instituições e entidades de ensino.

É em torno desses eixos programáticos que a Pedagogia Multirracial e Popular vai sendo gestada, colocando-se como uma proposta pedagógica capaz de abordar a relação entre as culturas, os valores e as subjetividades, bem como as causas do racismo e suas consequências, do ponto de vista histórico, levando em consideração os ensinamentos aprendidos com os contatos adquiridos com a pedagogia carioca. O NEN incorpora a esses elementos a compreensão de que a Educação Popular nasce nas lutas e cultura de base africana da população negra no Brasil, que fugidos do cativeiro edificam um projeto de libertação.

Para seus idealizadores, a Pedagogia Multirracial e Popular compromete-se com a construção de uma escola pública, que privilegia a história e as culturas das populações que constituem a sociedade brasileira. Isso significa "romper com as bases do pensamento pedagógico clássico que, historicamente, vem se pautando numa pedagogia que respalda

e justifica pela ótica da civilização ocidental, a desvalorização e as contribuições das civilizações africanas e indígenas" (PASSOS, 2002, p. 23).

Diante do conjunto de processos políticos, culturais e sociais elaboram-se princípios político-pedagógicos (PASSOS, p. 26), em que a África aparece como referência, como se pode verificar em alguns deles:

1. A luta contra o racismo como um princípio político pedagógico para a democratização da escola e da sociedade brasileira;

2. Reordenar os processos formativos escolares na lógica do direito à cultura, tendo a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular;

3. Explicita as contradições sociais, as relações raciais e as desigualdades na sociedade brasileira;

4. Valorização das atitudes, a estética, a corporeidade, a visão de mundo, a oralidade e a ancestralidade das várias matrizes culturais;

5. Reapropriação da história do negro, desde a África até os dias atuais;

6. Afirmação das identidades raciais, destacando as positivities em relação às culturas negras;

Diante dessas apropriações, a ideia de cultura, ancestralidade e história tem no continente africano um elemento significado, mesmo que não explicitando seus principais teóricos. Os membros do programa de educação, quando da elaboração desses pressupostos sabiam da necessidade em aprofundar cada um desses elementos, no entanto premidos por uma demanda externa, e preocupados em dar conta de participar das discussões prementes ligadas à educação como o plano nacional, estadual e municipal de educação faz com que esse debate seja postergado.

Por fim, para o programa de educação, esse trajeto de concepções da pedagogia multirracial e popular buscou evidenciar que, ao mesmo tempo em que, se vale de uma referência, no caso a pedagogia multirracial carioca, por outro, ela se estrutura e amplia, por conta do tempo, do lugar e das referências teóricas e metodológicas, alicerçadas pelo exercício histórico do NEN, pelo conjunto diferenciado de seus membros, pelo exercício da formação e ampliação do debate de maneira mais ampla sobre as relações raciais, a história a cultura da população negra no país.

5. Das continuidades – da pedagogia que introduziu os estudos africanos e afrobrasileiros

Cada uma das proposições analisadas vai enfrentar, em seu tempo e espaço diferenciados, singulares desafios. Como proposições de pedagogias do Movimento Negro, elas vão servir para de um lado, exigir um trabalho de refinamento e ampliação de cada um de seus significados, por outro como instrumento teórico-metodológico apresentado aos sistemas de ensino.

Percebe-se, ao longo do processo histórico, diferentes denominações para as intervenções pedagógicas preconizadas pelo movimento negro no ambiente escolar, uma possível discussão tem a ver com o tempo histórico e as abordagens teóricas que cada pedagogia vai enfrentar.

A pedagogia interétnica pelo viés sociológico, perseguido por seus formuladores, numa década onde se buscou superar a ideia de raça e seu conteúdo biológico. No século seguinte, a pedagogia multirracial constitui-se na esteira de confrontar-se com o avanço do multiculturalismo como explicação hegemônica para as relações raciais, assim, a pedagogia questiona tal explicação defendendo um posicionamento crítico em face permanência de uma democracia racial. A pedagogia multirracial e popular caminha

nesta direção e agrega para a sua proposição os debates que se constituem na prática dos movimentos populares e na experiência de enfrentamento ao racismo no sul do país.

Pode-se analisar que esses diferentes processos, ajudam em discutir os limites do próprio sistema educacional, pois, ele por sua dinâmica própria tem dificuldades em absorver outras proposições, que não aquelas hegemônicas e advindas do movimento social como um todo. Por diferentes caminhos, diferentes referenciais teóricos, políticos e sociais, os debates tinham como foco compreender a cosmovisão, o aprofundamento e a divulgação do conhecimento sobre os povos, culturas e civilizações do continente africano, e sobre o processo de colonização direta desse continente.

Referências

- AREDA, Felipe. Exu e a reescrita do mundo. *Revista África e Africanidades* - Ano I - n. 1 – maio. 2008 . Disponível em: www.africaeaficanidades.com. Acesso: 25-04-2017.
- BACELAR, Jéferson. *A hierarquia das raças: negros e brancos em Salvador*. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.
- BRANCHER, A. (Org.). *História de Santa Catarina: estudos contemporâneos*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2004.
- COSTA, Sylvio G., PEREIRA, Sonia. *Movimentos Sociais, educação popular e escola: a favor da diversidade*. Fortaleza: Editora UFC, 2006.
- CRUZ, Manoel de Almeida. *Alternativas para combater o racismo: um estudo sobre o preconceito racial e o racismo*. Uma proposta de intervenção científica para eliminá-los. Salvador: edição do autor, 1989.

- CUNHA JÚNIOR, Henrique. Conceitos e conteúdos nas culturas africanas e afrodescendentes.
- FENELON, Dea. Pesquisa em História: perspectivas e abordagens. In: FAZENDA, Ivani (org.). In: *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo, Cortez, 2006.
- HASENBALG, Carlos (1979). *A Discriminação e desigualdades no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1976.
- LEITE, I. B. (Org.). *Negros no sul do Brasil*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1996.
- MEIHY, J. C. S. B. *Manual de história oral*. 4 ed. São Paulo: Loyola, 2002.
- LIMA, Ivan Costa. *Uma proposta pedagógica do Movimento Negro no Brasil: Pedagogia Interétnica, uma ação de combate ao racismo*. Florianópolis, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.
- _____. *As pedagogias do Movimento Negro no Rio de Janeiro e Santa Catarina: implicações políticas e teóricas para a educação brasileira (1970-2000)*. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, 2009.
- MEIHY, José C. S. Bom (2002). *Manual de história oral*. 4ª ed. São Paulo: Loyola.
- PASSOS, J. C. Discutindo as relações raciais na estrutura escolar e construindo uma pedagogia multirracial e popular. NEN. *Multiculturalismo e a pedagogia multirracial e popular*. Florianópolis/NEN, nº 8, 2002. (Série Pensamento Negro em Educação).
- ROMÃO, Jeruse (Org.). *História da educação dos negros e outras histórias*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Brasília: MEC/SECAD, 2005.

SILVA, Maria José L. da. Pedagogia multirracial em contraposição à ideologia do branqueamento na educação. NEN. *As ideias racistas, os negros e a educação*. Florianópolis, NEN, n° 1, p. 21-38, 2002. (Série Pensamento Negro em Educação).

VERGER, Pierre Fatumbi. *Lendas Africanas dos Orixás*. Tradução: Maria Aparecida da Nóbrega. Editora Corrupio – 4ª edição, 1997

Capítulo 16

20 DE NOVEMBRO NO ÂMBITO DA HISTÓRIA NACIONAL

Henrique Cunha Junior⁶⁷

1. O recomeço – A reafirmação da Política Social Negra

A data de 20 de novembro, dia da consciência negra, faz parte do calendário nacional e dos calendários escolares. Trata-se um período onde tem sido possível alguma discussão dos fatos históricos brasileiros relativos à população negra.

Dessa maneira, é interessante apresentarmos que a data do dia 20 de novembro passa para o calendário nacional e como o movimento negro se articulou para o reconhecimento da importância dessa data.

Do ponto de vista da documentação histórica, os denominados movimentos sociais urbanos da população negra (conhecidos como movimentos negros) ressurgem por volta de 1900 (antes eles fizeram parte dos movimentos abolicionistas), resultantes de vários movimentos contestatórios da situação da população negra, instalada com a República, dentro da qual não haviam sido modificadas pelo novo sistema de governo, as condições sociais de vida da

⁶⁷ Pós-Doutorado - Universidade Técnica de Berlin - TU BERLIN, Alemanha. (1986); Pós-Doutorado - Livre-docência. Universidade de São Paulo - USP (1993); Doutorado Engenharia Elétrica - Instituto Politécnico de Loraine (1983); Mestrado em Dea de História - Université Loraine, UL, Nancy - UNI (1981); Especialista em Economia - CNAM (1983); Especialização em Arquitetura e Cidade - Andamento-Faculdade Unyleya - (2016); Graduado em Engenharia Elétrica - USP (1975); Graduado em Sociologia - UEP (1979); Professor Titular da Universidade Federal do Ceara- UFC.

população negra, pelo contrário, possivelmente, tornando-se mais aguda devido ao pensamento modernizante, progressista e ordenador desse sistema.

Sendo que a modernização significava a europeização e o embranquecimento forçado da população. A eliminação física da população negra era um plano para a América do Sul que foi executado na Argentina e, em parte, no Brasil.

A República Velha foi um movimento político conservador, ditatorial e de expressiva repressão policial sobre a população negra e a cultura negra, devido às teorias racistas da época. Dois fatos históricos e ideológicos explicam a repressão sobre a população negra pelo Estado republicano.

O primeiro, em razão de que se considerava a existência de um "perigo negro" para a sociedade branca, o da desforra com relação aos males sofridos durante o escravismo criminoso.

A historiadora Célia Azevedo, em seu livro "Onda Negra medo branco", uma das raras pesquisadoras a explorar o tema onde apresenta o histórico de muitas revoltas negras pelo país, no período da anterior e posterior a declaração da Abolição do escravismo e a reação do estado e da sociedade (branca) (AZEVEDO, 1987). As rebeliões negras são tratadas, sempre, como "caso de polícia" pelo Estado brasileiro e sufocadas com grandes massacres de populações negras, fuzilamentos e grande violência física e psicológica sobre as populações negras. O livro "Onda negra medo branco" expressa o período da história nacional, ainda, pouco estudada do ponto de vista da população negra. Existem muitos interesses e ideologias em não aprofundar esse período.

O segundo fato é que eram considerados os males sociais persistentes sobre a população, em geral, como parte dos males da raça e dos trópicos.

1.1. Ideologias Racistas – Antinegro – 1889-1930 – República Velha

As ideologias racistas antinegros do período afirmavam através da ciência que a “raça negra” tinha males inerentes a nossa genética. As doenças mentais, a sífilis eram pensadas como um mal dos trópicos e da raça impura. Mal dos trópicos significava que as populações com origem nos trópicos, também, tinham doenças e comportamentos antissociais específicos. Para os governantes, todo o atraso econômico do Brasil em relação ao desenvolvimento da Europa tinha como explicação a origem da população mestiça, negra e indígena. A população mestiça era considerada como raça degenerada.

O mulato associado à mula. As “raças”, negra e indígena, eram consideradas como raças incivilizadas. As escolas de medicina legal e de direito da Bahia formularam e disseminaram um pensamento explicativo do país, baseadas nas teorias do racismo científico europeu, criando a versão brasileira (ODALIA, 1977) (CORREA, 1998) (COSTA, 1997). O médico e cientista negro baiano Juliano Moreira foi a grande voz no campo da ciência a opor-se a esse pensamento, tendo declarado serem falsas essas teorias científicas sobre as raças e sobre os trópicos, sendo que, no entanto, os resultados da sua tese de doutoramento de 1891, nunca foram divulgados nos meios científicos brasileiros (MOREIRA, 1891), (ODA, 2000), (CUNHA JUNIOR, 2014).

Esse autor, de importância ímpar na discussão das relações sociais brasileiras, concluiu nos seus trabalhos de pesquisa que os males de saúde descritos como “da raça e dos trópicos” eram, apenas, resultados das condições sociais em que vivia população negra. Ele identificava condições semelhantes às do Brasil vividas pelas populações pobres brancas da Polônia. Naquela época, os médicos defendiam tese para formatura, e Juliano Moreira o fez em

1891, recebendo a menção de louvor. Um trabalho magnífico, referência tanto para dermatologia como para a sociologia e história das relações denominadas como raciais (ODA, 2000). Trata-se dos primeiros a discutirem as desigualdades sobre a população negra no Brasil.

Vendo os trabalhos de Juliano Moreira e os comparando aos de Gilberto Freire, deduzimos o quanto a ciência é ideológica, pois a sociologia brasileira ignora Juliano Moreira e enaltece Gilberto Freire como inovador, revolucionário, não sendo verdade. Também, a pesquisa experimental do Juliano Moreira apresenta uma consistência e coerência que a de Gilberto Freire não possui.

A República investiu na intensificação da imigração europeia iniciada pelo império e apresentada como solução para os problemas do desenvolvimento do Brasil, como também, praticou um amplo movimento de desqualificação social da população negra. A desqualificação social da população negra, principalmente, para o trabalho moderno, industrial, serviu como justificativa para a política de imigração.

Também, as reformas urbanas e as medidas sanitárias justificaram a expulsão das populações negras das áreas centrais urbanas e a reinstalação em áreas segregadas nas áreas periféricas, marcadas pela ausência das condições de vida e de política pública voltada para a melhoria dessas condições. Podemos afirmar que as políticas urbanas foram utilizadas como uma forma de genocídios sobre as populações negras.

2. Palmares Lugar de Força e Resistência – A simbologia e a Consciência Negra

O quilombo dos Palmares, como símbolo da resistência política da população negra ao escravismo criminoso, foi ins-

tituído desde os movimentos negros das primeiras décadas da República como indicam os jornais da imprensa negra. Entretanto, esse símbolo ganha nova vitalidade, a partir de 1970, década que marca uma reelaboração do pensamento político dos movimentos negros brasileiros (CUNHA JUNIOR, 1992).

No processo de reelaboração política surge a formulação conceitual de "consciência negra", inspirada pelos movimentos pan-africanistas que pregavam uma revisão da história das populações negras no mundo. Consciência negra implicou numa consciência de si, como beleza negra, como ser da história, como ser de direitos sociais e uma consciência coletiva, como parte da identidade do grupo social e como movimento social. Os movimentos sociais negros e os movimentos de quilombos são os movimentos sociais mais antigos da história do Brasil.

Até 1960, parte significativa da população negra e das associações ligadas a essa população tinham como data de maior importância da coletividade negra o 13 de maio, data da abolição do escravismo criminoso.

Na década de 70, surge um conflito ideológico no seio da população, quanto à comemoração da data do dia 20 de novembro, ou do dia 13 de maio. As alas revisionistas lançaram em Porto Alegre- RS, a proposta do dia 20 de novembro como a data símbolo do "Protesto Negro" contra o racismo antinegro e de denúncia sobre as condições de vida dessa população, em específico. O dia 20 de novembro insere-se num debate político mais amplo sobre a natureza e as consequências do racismo na sociedade brasileira.

Como resultado da marcha sobre Brasília, em 20 de novembro de 1995, que reuniu mais de 20 mil militantes dos movimentos na Esplanada dos Ministérios, o Estado brasileiro reconhece a existência de racismo antinegro no Brasil e propõe Políticas de Ações Afirmativas para a População Negra.

Dessa data em diante ficou instituído o 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra. Também, no curso desse processo histórico, inaugurado em 1970 ocorre o reconhecimento de - Zumbi dos Palmares como herói nacional.

Assim, o dia 20 de novembro espelha a síntese de grandes transformações de pensamento nos movimentos negros, como também, de transformação do pensamento social brasileiro sobre as condições de vida da população negra e sobre a especificidade da luta dos movimentos negros.

Importante registrarmos que os movimentos negros, ao longo de duas décadas posteriores a 1970, adquiriram legitimidade e notoriedade perante o Estado brasileiro e incluíram na sua pauta política a comemoração do dia 20 de novembro. Neste artigo, realizamos uma síntese explicativa da importância dessa data para os movimentos negros e para a população negra. Racismo antinegro é um dado estrutural das relações sociais brasileiras.

A desigualdade social entre grupos populacionais no Brasil é gritante e trata-se de um fato indisfarçável da nossa realidade social da população negra. Para efeito de raciocínios e de pesquisa social, estamos trabalhando com o conceito de população negra e não, apenas, de negro. Por muito tempo a "ideia de negro" esteve associada aos conceitos de raça, esse pensado, hora, como raça biológica, hora como raça social.

A instituição do conceito de raça surge de equívocos ideológicos da ciência europeia dos séculos XVIII e XIX, fazendo parte de um processo de dominação dos povos europeus sobre os demais povos. Embora as raças utilizem de conceito fenótipos, elas constituem, apenas, um processo ideológico, umas ideias da ciência fora do lugar do que deveria ser abolida, completamente, das coisas científicas que, apenas, produziram desastres. Mas que foi tratada como ciência e inculcada nas mentalidades como certas e incontestáveis,

pois, era resultado de conhecimento científico, demonstrando que ciência, muitas vezes, é apenas um conjunto ideológico de erros, com resultados sociais irreparáveis.

Do erro científico e do uso político do erro instituíram-se os racimos (no plural, pois vários e contextos diversos), que guardam razões, práticas, justificativas e histórias diferentes para cada população. No Brasil, ele instituiu-se como um racismo de mecanismo de dominação sobre a população negra, baseada na história nacional, onde devido ao escravismo criminoso produziu-se a oposição de populações negras em relação às populações brancas. O erro científico produziu o racismo antinegro como consequência de um sistema de dominação.

Entendam que o conceito de racismo não tem relação com a raça e nem a raça com a realidade concreta do espécime humano, no entanto o racismo existe independente do pensamento sobre as raças, ou mesmo, sobre os híbridos das raças. Racismo é um aparato de dominação posto em prática pelos grupos dominantes, baseado em conceitos diversos, sobre a cultura, a civilização, as formas de trabalho, e sobre os coletivos de pessoas. Os seres humanos são, integralmente, um grupo do espécime animal homogêneo.

As variações de fenótipos existentes na humanidade são de natureza externa e dada pela adaptação à localização geográfica, não implicando na inteligência e na capacidade cognitiva, não formam raças diferenciadas. Somente a ideologia racista eurocêntrica, dentro dos processos de dominação sobre a África, Ásia e América, pode imaginar a existência de hierarquia entre as raças. Também, do ponto de vista a história, as culturas dos povos no mundo, todas têm a mesma importância.

Povos de regiões geográficas diferentes, em períodos históricos diferentes, apresentam, comparativamente, maiores e ou menores desenvolvimentos na sua forma de produção e de domínio das ciências. Tomando a história

da humanidade, os povos europeus apresentaram maiores desenvolvimento econômico e científico com relação aos outros povos, apenas, nos últimos 400 anos da história universal.

Pensando a história como existente desde a invenção das escritas, os povos africanos e asiáticos estiveram, durante pelo menos quatro milênios, mais avançados em conhecimentos com relação aos povos europeus. Essa é uma constatação histórica, comparativa entre África e Europa, é simples para quem conhece um mínimo da história africana e asiática, mesmo em relação às histórias da filosofia e da matemática tratadas como, supostamente, gregas. Digamos de passagem que a denominada filosofia e matemática gregas são um conjunto não grego e, ideologicamente, pensados como gregos, apenas como parte da composição de dominação ocidental (CUNHA JUNIOR, 2010), (BERNAL, 1991), (OBENGA, 1995), (OBENGA, 2004).

O escravismo criminoso sobre as populações africanas, no Brasil tem sua origem por questões religiosas e comerciais entre a África e a Europa. Os reinos europeus, na idade média, fizeram uma opção pelo cristianismo expulsando a "Bruxaria e a Feitiçaria" da Europa (JONES/PENNICK, 1995) e se opondo às religiões não cristãs, principalmente, o islamismo.

Terminaram que os denominados não cristãos eram povos pagãos, e, portanto, não tinham alma e poderiam ser escravizados. Dessa maneira é que por bula papal as nações, Portugal e Espanha são autorizadas a escravizar os africanos capturados nas guerras e invasões europeias, na África a partir do século 15 (CUNHA JUNIOR, 2009).

Notamos que um fato religioso é político e depois transforma-se num fato racial, também, político e social. Nos dois contextos da religião e do escravismo, a população negra é colocada em condições de inferioridade e dominação. Devemos, também, tomar cuidado com as formas

como as religiões se defendem das suas responsabilidades não assumidas. Os pastores dizem que a religião não foi o problema, pois "Deus não vê cor". O problema não é que supomos que Deus vê, o problema são os seres humano que interpretam os momentos políticos em nome de Deus.

Para compreensão da existência do dia da consciência negra, precisamos compreender que a população negra, por séculos seguidos, sofreu processos de descaracterização, de inferiorização e de desqualificação social. Foi sempre presente um massacre ideológico sobre as culturas negras e sobre as populações negras no sentido de justificar os sistemas criminosos do escravismo e do capitalismo racista. Como resultado desse massacre, a população negra, em sua maioria, adquiriu uma danosa avaliação de si própria.

Nesse sentido é que muitas pessoas de pele escura não se consideram negros. Outros consideram-se negros, mas de alma branca, ou seja, diferentes dos negros que praticam religiões da ancestralidade africana. Temos presente na sociedade um estado de "desinformação e de inconsciência" sobre os valores da cultura africana e afrodescendente, sobre as presenças das populações negras na história da humanidade. Esse estado não é, apenas, de preconceitos ou de discriminações como as demais existentes na sociedade, mas, é um estado de racismos antinegro.

Como forma de exercício de retomada das informações, de reflexão, de denúncia e combate contra o racismo antinegro é que os movimentos negros de 1970 em diante passaram a trabalhar a formação de uma consciência negra. Com data para marco político dessas ações é que foi escolhido o dia de 20 de novembro, data histórica da destruição do quilombo dos palmares e da morte de Zumbi.

Por diversas razões ideológicas uma grande parte da população brasileira é convencida da inexistência de racismo antinegro, pois toma o referencial de sermos uma

população mestiça, e ninguém seria raça pura, portanto, não existe a ideia da operação mental de raça inferior, ou de raça superior, então não existiria racismo e que, também, entre nós não existe ódio racial presente na sociedade brasileira.

Por outro lado, essa mesma população desconhece os marcadores da história das populações negras e, também, não enfoca de forma o racismo antinegro como um fato estrutural que produz as condições sociais, política, culturais e econômicas das populações negras. Podemos, dessa forma, afirmar que o nosso problema brasileiro de desigualdade social é produzido, em grande parte, pelo racismo antinegro estrutural, atingindo a maioria da população negra. Contradizendo, assim, a afirmação de que o nosso problema não é racial, e sim, social. Todos os problemas "raciais" são problemas sociais.

3. Os resultados da caminhada história da população negra

O dia da consciência negra é um ato político instituído pelos movimentos negros desde 1970, e serve para chamar a atenção da população brasileira para uma reflexão sobre a situação histórica da condição social da população negra na nossa sociedade.

A data 20 de novembro, como dia da consciência negra, justifica-se pelo entendimento da existência de processos de dominação sobre a população negra no Brasil e da presença de racismo antinegro no cotidiano da história brasileira.

Racismo antinegro, sem ter a haver com raça e sim baseado nos processos e práticas ideológicas que roubam os direitos sociais da população negra, e que produzem a desigualdade social marcante na sociedade brasileira.

Referências

- AZEVEDA, Célia. *Onda negra medo branco: o negro no imaginário das elites no século XIX*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.
- BERNAL, Martin. *Black Athena: The afroasiatic roots of classical civilization*. Vou I e II. Rutgers University Press, 1991.
- CORREA, Mariza. *As ilusões de Liberdade: a escola de Nina Rodrigues e a antropologia brasileira*. Bragança Paulista: EDUSF, 1998.
- COSTA, Iraneidson. *A Bahia já deu régua e compasso: saber medico-legal e a questão racial na Bahia (1890-1940)*. Salvador: Dissertação de mestrado em história-UFBA, 1997.
- CUNHA JUNIOR, Henrique. *Pensadores negros na Cultura brasileira*. Notas de aula. Curso de Africanidades e Afrodescendência. São Paulo: Escola de Formação de Professores. EFAP, 2014.
- _____. *Textos para o movimento negro*. São Paulo: Edicon, 1992.
- _____. *Os africanos não se deixaram escravizar*. Revista Espaço Acadêmico, 2009.
- _____. NTU. Revista Espaço Acadêmico, 2010.
- FRANKLIN, John Hope. *Raça e História: Ensaios selecionados (1938-1988)*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999. p. 349-410.
- JONES, Prudence / PENNICK, Nigel. *História da Europa Pagã*. Portugal: 1999.

OBENGA, Théophile. *La geometrie egyptienne – Contribution de l’Afrique antique à La Mathematique mondiale*. Paris: Hartmattan. 1995.

_____. *African Philosophy. The Pharaonic Period: 2780 – 330 BC*. Paris: Hartmattan. 2004. 3^a ed. ODALIA, Nilo. *O ideal de branqueamento da raça na historiografia brasileira*. Contexto: São Paulo: Hucitec, -vol. 03, julho, 1977.

ODA, Ana Maria Galdini Raimundo; DALGALARRONDO, Paulo. Juliano Moreira: *um psiquiatra negro frente ao racismo científico*. Revista Brasileira de Psiquiatria, Campinas, v. 22, n. 4, p. 178-9, 2000.

MOREIRA, Juliano. *Etiologia da Syphilis Maligna Precoce*. Salvador: Faculdade de Medicina. Tese de doutoramento. 1891.

Capítulo 17

ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS PARA MINISTRAR A DISCIPLINA SEMINÁRIO TEMÁTICO I – EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICORACIAIS.

Izabel Cristina Evaristo da Silva⁶⁸
Jacqueline Evaristo Guedes de Lima⁶⁹

1. Aspectos Introdutivos – Reeducação das relações étnicas raciais

O presente artigo trata do desenvolvimento de estratégias e dinâmicas, usadas em sala de aula, para ministrar a disciplina - Seminário Temático I Educação em Relações Étnico-Raciais-, baseadas em minhas experiências cotidianas e como professora.

A disciplina é desenvolvida com discussões, vídeos, exibição de filmes, e no final, apresentação de seminário pelos alunos. Os trabalhos foram efetuados com estudantes de graduação do centro de tecnologia da Universidade Federal da Paraíba, no período de 2013.2 a 2016.2. Os principais parâmetros de avaliação, para a condução dos trabalhos, foram as reações dos alunos, resultantes das informações, provocações, estímulos e experiências a que fo-

68 Graduada em química industrial pela Universidade Metodista de Piracicaba (1982), mestrado em Química (Físico-Química) pela Universidade de São Paulo (1987) e doutorado em Química (Físico-Química) pela Universidade de São Paulo (1993). Atualmente é professor da Universidade Federal da Paraíba.

69 Graduada em História pela USP-SP

ram submetidos, quando da abordagem sobre preconceito e discriminação racial.

Inicialmente, no que podemos chamar de a primeira etapa da disciplina, as discussões são conduzidas em função das manifestações daqueles que são mais desinibidos e de tal forma que, todos os alunos, ou pelo menos a maioria deles, se manifestem.

Na segunda etapa da disciplina didática aplicada é essencialmente filmica, como veremos adiante. Ao final do semestre, quando da apresentação dos seminários é possível observar a mudança no comportamento de todos. Os que tinham um discurso hipócrita sobre o não preconceito, além de reconhecê-lo, abordam o problema com a franqueza e o respeito que o tema requer. Por outro lado, é possível verificar o empoderamento e libertação daqueles que pareciam ter vergonha de carregar traços da etnia negra.

1.1. Pressupostos Iniciais e Aspectos Legais: educação antirracista

Tendo em vista a promulgação da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que se torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e, por consequência, a educação das relações sociais entre as populações denominadas, de forma genérica, como negras e brancas, é que foi criada a disciplina Seminário Temático I Educação em Relações Étnicorraciais na Universidade Federal da Paraíba.

No caso aqui tratado dirigido aos alunos das áreas de Química Industrial, Engenharia Química e de Engenharia de Materiais, do Centro de Tecnologia dessa Universidade.

No início da disciplina, ao tomarem conhecimento do título e da ementa da disciplina, os alunos, por pertencerem a área de tecnologia, demonstram estranheza. Uma disciplina com esse nome parece-lhes fora do contexto do ensino das suas áreas de formação acadêmica. Em geral,

o comportamento de estranheza e curiosidade de alguns, assim como o arredo e desconfiado de outros, leva-nos a crer que por falta de informação, de interesse, e, quiçá, por preconceito daqueles que devem orientá-los, não foram, devidamente, esclarecidos acerca de tal obrigatoriedade, muito menos da necessidade que justifica a lei.

A necessidade premente na educação brasileira que é, não só a de ensinar os aspectos relevantes para uma construção social democrática e respeitosa entre os diversos grupos sociais do país, mas, principalmente, fazer ver aquelas que se sentem inferiorizados, a importância das suas origens, orgulharem-se delas, e, conseqüentemente, se posicionarem socialmente de igual para igual.

Ao longo da minha vida e, principalmente, nesses últimos anos como docente responsável pela disciplina, "Seminário Temático I – Educação em Relações Étnico-Raciais" tenho observado, semestre após semestre, que, além da estranheza, é visível a indignação e resistência de uma grande parcela desses estudantes em tratar qualquer tema que envolve preconceito e discriminação racial.

Essa parcela, composta por alunos brancos, por motivos que desconhecemos, associam esses temas à questão das cotas raciais nas universidades públicas, as quais eles são, veementemente, contra e demonstram, sem qualquer constrangimento, os seus descontentamentos. Existe, ainda, por parte dessa parcela branca, a soberba que, sob a escusa do "Brasil sem preconceito", pode ser, confortavelmente, exercida sobre os negros. Portanto, não estão interessados em quebrar o tabu e tratar tais assuntos com a seriedade, a franqueza e o respeito que o tema merece. Apesar de o racismo ser retratado e visto como algo inerente àqueles de mau caráter ou índole, aqueles que apresentam componentes preconceituosos em suas falas não, necessariamente, o são.

Uma vez que o preconceito racial é tão internalizado e mascarado na nossa sociedade, o que falta a esses jovens é esclarecimento. Chamemos esse grupo de educandos de A. Claro que uma parte dos estudantes brancos corrobora com a discussão, mas, tendo em vista as experiências na Universidade Federal da Paraíba, tal alíquota é muito pequena em relação à A.

De outro lado, existe a parcela negra aos quais chamaremos de educandos B. Sob a minha ótica a parcela B, pode ser dividida, basicamente, em três grupos: aqueles que adotam o embranquecimento 1B, os que assumem a sua condição étnica 2B e os que têm consciência da sua condição, mas, sentem-se acuados, como se tivessem medo de serem "descobertos" negros 3B. Como educadora, observo que esse último grupo, geralmente, adota uma postura corporal característica, arcando os ombros para a frente como quem usa um escudo de proteção; chegando às vezes a contrair os músculos faciais, gesto que percebi ser uma típica reação de constrangimento.

Diante de tais problemas, ensinar Educação das Relações Étnico-Raciais e História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, como prevê a Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação CNE/CP, torna-se uma tarefa árdua. Como educadora, acredito que os encontros entre professores e alunos devam ser agradáveis e proveitosos. Cabe ao professor, quebrar qualquer tipo de resistência com habilidade e delicadeza para que esses indivíduos, ao final da disciplina, estejam revendo os seus conceitos e valores, até então estabelecidos, no que se refere às relações étnico-raciais.

No espaço reservado à exibição de filmes, busca-se a constatação, por parte dos educandos, do que chamaremos de conceitos pontuais. Tais conceitos são aspectos do preconceito racial, retratados nos filmes, que dizem respeito à sua origem e/ou como ele se manifesta hoje em dia. A

constatação e conscientização da existência desses é um dos principais objetivos do curso.

1.2. Metodologia

A disciplina é conduzida de forma dinâmica, portanto, não segue nenhuma metodologia tradicional *a priori* pois, todos os trabalhos desenvolvidos durante o semestre, como leitura de textos, exibição de vídeos, os temas dos seminários e os estímulos provocados em sala de aula são efetuados em função das reações e comportamentos dos alunos, observados durante as discussões em sala de aula. A dinâmica, entretanto, envolve três partes distintas, onde são tratados os tópicos referentes ao conteúdo programático constante da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, quais sejam: 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.

1.2.1. Primeira parte:

É composta das respectivas apresentações pessoais (docente e alunos), formação dos grupos de alunos, distribuição dos temas de trabalho contidos nos tópicos do conteúdo programático da disciplina, definição do calendário dos seminários, exibição de vídeos acompanhados de discussões e explanação do método avaliativo.

No nosso primeiro encontro de aula, após apresentar-me como docente responsável pela disciplina, esclareço o porquê da obrigatoriedade de cumprir a disciplina Seminário Temático I - Estudo das Relações Étnico-Raciais. Nesse momento, lanço mão da legislação vigente para conscientizá-los sobre a luta dos negros contra o preconceito racial no Brasil, bem como a necessidade de uma reeducação das re-

lações entre negros e brancos, também, denominada relações étnico-raciais. Sugiro a leitura de alguns documentos como o parecer CNE/CP N.03/2004, o qual visa regulamentar a alteração trazida à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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.

Entrementes a discussão legal, manifestam-se aqueles do grupo A, geralmente, contestando as ações de reparação por associá-las às cotas raciais. Face algumas manifestações, tais como: "Não somos culpados de nada". "Não devemos nada a ninguém". "A escravização é um assunto do passado, eu não tinha nem nascido". "Isso aconteceu há séculos e os negros ficam aí choramingando, de mimimi". Ao que aqueles pertencentes ao 2B, respondem: "devem sim". "Não diretamente, mas se vocês são privilegiados é porque os negros pagaram, e pagaram caro por isso". "Foram libertados e mandados embora sem indenização alguma". "Alguns com medo do que teriam que enfrentar preferiu não ir embora e permaneciam nas casas dos patrões em troca da moradia e alimentação". "Que por sinal eram precárias". Para acalmar os ânimos, costumo fazer a leitura de um trecho do parecer CNB/CP N.03/2004.

..... Se não é fácil ser descendente de seres humanos escravizados e forçados à condição de objetos utilitários ou a semoventes, também é difícil descobrir-se descendente dos escravizadores, temer, embora veladamente, revanche dos que, por cinco séculos, têm sido desprezados e massacrados.

Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente.

Como bem salientou Frantz Fanon³, os descendentes dos mercadores de escravos, dos senhores de ontem, não têm, hoje, de assumir culpa pelas dehumanidades provocadas por seus antepassados. No entanto, têm eles a responsabilidade moral e política de combater o racismo, as discriminações e, juntamente com os que vêm sendo mantidos à margem, os negros, construir relações raciais e sociais sadias, em que todos cresçam e se realizem enquanto seres humanos e cidadãos. Não fossem por estas razões, eles a teriam de assumir, pelo fato de usufruírem o muito que o trabalho escravo possibilitou ao país.

Assim sendo, a educação para as relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime....

Após uma breve reflexão sobre o texto, realizo um exercício de apresentação dinâmica e descontraída dos alunos. Esse é o momento em que eu aproveito para valorizar as belezas que ali se apresentam. Beleza essa tão negada pela nossa sociedade por fugir aos padrões pré-estabelecidos. Com o objetivo de me aproximar e ganhar a confiança desses alunos, quebro, de propósito, a relação formal professor/aluno e tomo a liberdade de fazer-lhes perguntas, de ordem pessoal, sobre as suas belezas; fazendo-as claro, de forma elogiosa. Como por exemplo: "De onde vem...? "Esses lábios fartos e exuberantes, que parecem ter sido feitos a mão". "É do seu pai ou da sua mãe? " E assim por diante. Esse é um exercício, o qual é reproduzido todos os semestres, com o objetivo de elevar a autoestima dos alunos do grupo B, principalmente, aqueles inseridos nos grupos B1 e B3. Ao tempo em que faço ver àqueles do grupo A que os negros são bonitos. Só é preciso retirar a venda dos olhos, ou seja, quebrar paradigmas e entender que o diferente, também, é belo.

Outro exercício que, também, é reproduzido todos os semestres é o da valorização da origem. Em face de lacuna, na educação brasileira, quanto à História da África e a contribuição dos africanos e afrodescendentes na formação do Brasil e da humanidade, somos levados a pensar que a África é, realmente, um continente que vive na escuridão. Basicamente, a informação que os nossos alunos têm sobre os negros é que "são escravos" trazidos da África para trabalharem nos engenhos de cana-de-açúcar e na mineração. E essa foi a contribuição do negro na economia e construção do Brasil.

Nenhum indivíduo quer ser descendente de um povo que não tem história, e cuja contribuição para o desenvolvimento da humanidade resumiu-se a mão de obra escrava. Por outro lado, observo que os alunos das áreas tecnológicas, em geral, tendem a valorizar contribuições científicas. Dentro desse contexto, nutro-os, de forma descontraída, com informações sobre o desenvolvimento tecnológico e científico de antigas civilizações africanas, instigando-os com questionamentos do tipo: "Vocês sabiam, que...? O pai da medicina é africano e chama-se Imhotep". Ou de outra forma. "Quem é...? O pai da medicina". (<http://cnncba.blogspot.com.br/2010/08/verdadeiro-pai-da-medicina-imhotep-ou.html>). Dentre outros exemplos, como a teoria do triângulo quadrado (Dr. James, Stolen Legacy). Em se tratando do Brasil, ao pedir aos alunos para citar algumas personalidades negras que foram importantes na nossa História não obtenho resposta alguma. Então cito por exemplo Machado de Assis, ao que todos sem exceção mostram-se surpresos. A surpresa não é menor com Aleijadinho, André Rebouças, José do Patrocínio, entre outros (<http://www.acordacultura.org.br/oprojeto>)

Ainda nesse primeiro encontro, os alunos são informados sobre o método de avaliação, qual seja: a primeira nota é calculada em função da entrega dos textos, produ-

zidos pelos alunos, em geral resenhas, sobre os filmes que serão exibidos na segunda parte da disciplina. A pontualidade na entrega dos textos, também, comporá a nota. A segunda nota corresponderá a apresentação do seminário, os quais correspondem a terceira parte da disciplina, juntamente, com a assiduidade.

No nosso segundo encontro, dependendo do número de alunos, eles são divididos em grupos. Deixo-os livres para comporem os seus grupos, no entanto, sugiro que procurem trabalhar com pessoas que não são do seu convívio diário. Pontuo a necessidade de se trabalhar com pessoas diferentes, visto que, na nossa vida profissional, depararemos com situações em que teremos que trabalhar com pessoas as quais não conhecemos. Reforço o meu argumento dizendo que a universidade é o espaço propício para colocarmos isso em prática, ou seja, onde aprenderemos a lidar com o diferente.

Forneço os temas dos seminários (que variam conforme a atualização da bibliografia) um calendário de apresentação dos mesmos.

As aulas que se seguem são enriquecidas com a exibição de vídeos e reflexão sobre os temas apresentados. Promovo debates e, em algumas situações lanço mão dos exemplos, assim como experiências vividas no dia a dia que os próprios vídeos reiteram.

1.2.2. Segunda Parte

Refere-se à utilização da sétima arte como ferramenta para que o aluno desenvolva o senso crítico e seja capaz de fazer uma reflexão sobre a temática abordada no filme. A partir da perspectiva de Susanne Langer, de que a arte é "a criação de formas simbólicas do sentimento humano", ou seja, algo que se comunica diretamente com nossas emoções dispõem-se da arte, a fim de criar mais, efetivamente,

um laço empático em relação ao problema do preconceito. Faz-se uso, especificamente, de obras cinematográficas, sejam de longa ou curta metragem, pois o público alvo se insere em uma geração marcada por produções audiovisuais, fazendo com que o processo de conscientização seja mais efetivo e atraente.

São apresentados 4 filmes, os quais foram escolhidos numa sequência lógica dos acontecimentos. Dessa forma, os alunos são levados a fazer uma reflexão sobre a construção e história do preconceito. Os filmes são apresentados na seguinte sequência: AMISTAD, direção de Steven Spielberg; 12 ANOS DE ESCRAVIDÃO, direção de Steve McQueen; THE HELP, traduzido como Histórias Cruzadas, direção de Tate Taylor e DIAMANTE DE SANGUE, direção de Edward Zwick. Segue uma enxuta visão dos filmes e dos respectivos tópicos que conduzirão as discussões sobre os mesmos.

1.2.2.1. La Amistad

As cenas da viagem do navio rementem-nos aos primórdios do sistema de comércio e tráfico negreiro, uma vez que essas retratam fidedignamente aquilo que a historiografia do ensino básico nos apresenta quando estudamos essa época. Quer dizer, associamos o horror vivido no navio negreiro a uma época restrita da história, mas o filme remonta um caso, às vésperas da Guerra Civil Norte-Americana. A partir dessa reflexão, tiramos dois conceitos pontuais:

- A brutalidade e a crueldade como instrumento de controle e subjugação do negro.

- A noção do quanto o processo retratado perdurou e se repetiu, fixando a condição de inferioridade do negro.

Posteriormente, quando o caso do navio Amistad é levado a julgamento, o tratamento dado aos negros é o de

carga e a argumentação consiste em contestar ou afirmar a posse dessa. Daí, nós retiramos mais um conceito:

- O pertencimento do negro ao homem branco.

1.2.2.2. 12 Anos de Escravidão

Como resultado do processo percorrido em *La Amistad*, uma das primeiras cenas de 12 Anos de Escravidão consiste em um escravo negro que se inconforma com a posição sócioeconômica de Solomon, semelhante à de um homem branco. Posteriormente, no navio que transporta o protagonista para o Sul, junto a outros negros cativos, Solomon tenta instigar uma rebelião, porém, é advertido por outro prisioneiro de que os indivíduos que ali se encontram nasceram escravos, e, portanto, não reagirão. O que significa: uma internalização por parte da própria comunidade negra de que essa deve ocupar, apenas, as camadas sociais dominadas pela comunidade branca.

Em seguida, na primeira fazenda que Solomon trabalha, o capataz não aceita a habilidade de Solomon como carpinteiro, e o pune por isso, logo: - além da posição social, o negro deve ser intelectualmente inferior.

Pode-se, também, contar dois momentos que correspondem ao mesmo conceito pontual, apesar de estarem, diferentemente, situados na cronologia do filme. Solomon é retratado como exímio violinista, porém, ganha menos que os violinistas brancos. Depois, quando já cativo na segunda fazenda, o fato de saber ler e escrever pode prejudicá-lo a ponto de sua vida correr riscos. Portanto, a própria sociedade, na forma como se organiza, garante a manutenção dos conceitos supracitados.

Por fim, reafirmando a ideia de bem semente que se atribui ao negro, há diversos abusos sofridos, principalmente, pela escrava Petsey¹, e justificados pelo conceito pontual abordado em *La Amistad*.

Obs¹: Para reforçar a empatia, relaciona-se o preconceito racial com a misoginia e o machismo. No caso de Petsey, punida por ser estuprada, abre-se tal discussão, fazendo com que aqueles de A, 1B e 3B aproximem-se mais do debate quanto ao preconceito étnico-racial.

1.2.2.3. The Help

Apesar de o filme tratar de uma realidade do passado americano, acaba sendo um retrato exagerado de alguns aspectos inerentes ao âmbito nacional. Pode-se dizer que há uma linha tênue entre a realidade das empregadas do filme e as nossas secretárias do lar, já que a problemática na obra abordada é a da figura feminina, negra e pobre, que desempenha um papel maternal muito mais efetivo que o das próprias patroas. Esse tema remete-nos, imediatamente, às escravas conhecidas como amas de leite, que amamentavam e criavam os futuros senhores, donos de escravos. A questão é pautada, veementemente, através dos relatos da personagem Aibillen, que por diversas vezes criou crianças que ao amadurecerem, não mudaram o paradigma divisor entre brancos e negros.

Conclui-se que, mesmo com a proximidade ocasionada pela servidão, o problema do racismo mostra-se algo mais profundo que uma transmissão de pai para filho, garantindo o formato social e automanutenção desses formatos supracitados, conceitos pontuados em 12 anos de escravidão. Já ao final do filme, há um exemplo claro da pressão exercida sobre as personagens para manifestar o comportamento racista, na cena entre a mãe de Skeeter e a empregada que criou a própria filha. Isto é:

- Mesmo que haja uma influência, ou uma contrainfluência no ambiente doméstico, com relação ao comportamento racista, a postura social cobrada, no cômputo, geral, é a favor de tal comportamento.

Abordo em sala de aula, ainda, comentários, expressões ou ditos do imaginário popular que mostram aos alunos a autenticidade dessa perspectiva. Somos ensinados a chamar as trabalhadoras domésticas de “peniqueiras”, ou achamos engraçado, em uma discussão, quando alguém diz a outrem que “a conversa não chegou na cozinha” (e por vezes, o último termo é substituído por senzala, quase como um sinônimo em questão importância), dentre outros exemplos de que a posição servil é associada à camada negra e que essa não é digna de respeito.

Ademais, há exemplos peculiares de segregação. O caso do banheiro separado para negros nas casas de famílias brancas, muito pontuado pelos alunos como absurdo e excludente. Porém, chamo a atenção dos mesmos para o fato de que na maioria das suas casas, posto que se trate de uma universidade federal, também, há um banheiro segregativo.

Entrementes, os debates reiteram a condição de mercadoria atribuída ao negro, no caso do testamento que previa a doação da empregada à filha da finada patroa; friso, também, da insalubridade e exploração econômica do trabalho assalariado das empregadas (condição que é muito vista na informalidade à qual algumas dessas figuras, ainda, são submetidas); e traço um paralelo entre o preconceito de gênero sofrido por Skeeter e o preconceito racial reconhecido pela mesma, discutindo que, quando se sofre algum tipo de preconceito, é mais fácil entender a dor sofrida pelo outro, o que faz parte de um exercício de empatia que tento promover em sala.

Por fim, observo que há, ainda, situações icônicas associadas à história do movimento negro, dentre essas, a marcha de Luther King, a morte de Medgar Evers e a queima de um ônibus do Freedom Riders; assim como a Lei Jim Crow, pautada no filme.

1.2.2.4. Diamantes de Sangue

Desta vez, a proposta de discussão que trago com filme não está muito atrelada aos problemas étnico-sociais em escala nacional, mas, traz à tona uma visão das consequências geopolíticas e problemas no âmbito do Continente africano, acarretados por tópicos, anteriormente, assistidos. Traço, logo, uma linha do tempo que diz respeito à exploração desse território, desde o tráfico negreiro à divisão arbitrária das fronteiras entre os países que o compõem, passando pela colonização e pela corrida imperialista.

1.2.2. Terceira Parte

A terceira e última parte da disciplina é dedicada à apresentação dos seminários pelos alunos. Essa parte da disciplina é, praticamente, toda dedicada à História da África. Os temas dos seminários, em geral, correspondem a capítulos do compêndio de História Geral da África, produzido e publicado pela UNESCO. Deixo para escolha livre dos alunos alguns livros de história e de geografia da África. Esse último, em geral, traz a realidade e problemas políticos atuais resultantes da divisão arbitrária a que a África foi submetida e que, de alguma maneira, são abordados no filme "Diamante de Sangue".

Como na maioria das vezes os alunos não têm conhecimento das personalidades que foram importantes na História do Brasil, costumo dedicar, pelo menos, em tema para eles.

Os seminários devem ser apresentados num período de 45 a 50 minutos. Pode ser apresentado por apenas um membro do grupo, ou ser dividido, por partes, e cada um apresenta uma parte. A decisão de como a apresentação ocorrerá é do próprio grupo.

Para que não haja atraso nas apresentações dos seminários, dentro do calendário da disciplina são incluídas reuniões, ao longo do semestre, onde discuto com cada grupo de alunos o andamento dos trabalhos para a apresentação dos seminários. Verifico como está a pesquisa sobre o tema do seminário, quais os materiais e bibliografias eles pretendem usar, além daquelas fornecidas por mim, bem como cobro que me apresentem um escopo do que será o seminário.

Nessa etapa, a assiduidade é um fator relevante, visto que devemos ter respeito pelo trabalho, dedicação e tempo investido pelo seu par, para preparar e apresentar o seminário.

2. Considerações – O fazer pedagógico e caminhos a seguir

A partir da segunda etapa da disciplina, durante as reuniões que faço, individualmente, com cada grupo de alunos, para discutirmos o andamento dos seus trabalhos, observo as mudanças nos seus comportamentos, bem como nos seus discursos. Esse é um momento que julgo importante, visto que a reunião se dá com no máximo três alunos, é nessa conversa reservada que posso observá-los melhor.

Quando eles estão me explicando como está o andamento dos seus seminários, a forma e quais recursos pretendem usar para apresentá-los, tenho a oportunidade de constatar, através das suas observações e preocupações, as transformações que esses alunos estão experimentando.

Devo pontuar que essa disciplina, em princípio, não faz parte do Projeto Político Pedagógico dos cursos desses alunos, ou seja, não faz parte da grade curricular que compõe a formação acadêmica correspondente aos cursos de Química e de Engenharia. No entanto, é surpreendente o

interesse que eles demonstram em discutir e aprender sobre os acontecimentos, que conduziram às distorções históricas, as quais resultaram no preconceito e discriminação racial.

Uma das observações que tenho visto reincidir a cada semestre é a de que essas transformações não ocorrem só com os alunos do grupo B, mas também, com alunos do grupo A. Existe uma minoria, pertencente ao grupo A que apresenta um comportamento reticente e arredoio.

Não posso deixar de externar a minha satisfação em, a cada semestre, ter atingido o meu objetivo, que é o de conscientizar os alunos, sejam eles negros ou brancos, acerca do nosso passado e presente. Acredito que isso não pode ser diferente, uma vez que caminhamos em direção à verdade. Como aprendi com o Dr. George W. L. James em "O Legado Roubado" (James), quando ele cita um antigo ditado africano (erroneamente atribuído a Jesus Cristo) "conheceis a verdade, e a verdade vos libertará", sinto-me feliz ao perceber que, de alguma maneira, estou contribuindo para a libertação desses jovens. Esses alunos, uma vez conscientes, serão libertados. Principalmente os alunos do grupo B, que, ainda, de acordo com o Dr. James:

"...serão emancipados da sua servidão, de complexo de inferioridade e entrar em uma nova era de liberdade, na qual eles iriam se sentir como homens livres, com plenos direitos humanos e privilégios. " (JAMES)

Não terão que se envergonhar de ter suas origens no dito "continente escuro". Não, porque o continente não é escuro, ao contrário disso o Continente africano é o berço da civilização humana.

Referências

Oliveira, M.G.; Silva, P. V. B.; *Educação Étnico-Racial e Formação Inicial de Professores: a recepção da Lei 10.639/03*, Educ. Real. vol.42 no.1 Porto Alegre jan. /mar. 2017

- James, G. G. M.; *Stolen Legacy: Greek Philosophy is Stolen Egyptian Philosophy*, 1954, University of Arkansas, Pine-Bluff.

- História Geral da África - UNESCO

- Olic, N. B.; Canepa, B.; *África: Terra, Sociedade e Conflito*, São Paulo, 2012, Editora Moderna.

- *Relações Étnico-Raciais, Educação e Produção do Conhecimento*, anped, Belo Horizonte, 2012, Nandyala,

- Lei nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003,

- RESOLUÇÃO nº 1, DE 17 DE JUNHO DE 2004,

- Lei nº 11.645, DE 10 DE março DE 2008

Sites:

- [Http://www.acordacultura.org.br/oprojeto](http://www.acordacultura.org.br/oprojeto)

- [Http://educador.brasilecola.uol.com.br/estrategias-ensino/lei-10639-03-ensino-historia-cultura-afro-brasileira-africana.htm](http://educador.brasilecola.uol.com.br/estrategias-ensino/lei-10639-03-ensino-historia-cultura-afro-brasileira-africana.htm)

- [Http://educador.brasilecola.uol.com.br/estrategias-ensino/a-aula-oficina-um-novo-modo-ensinar-historia.htm](http://educador.brasilecola.uol.com.br/estrategias-ensino/a-aula-oficina-um-novo-modo-ensinar-historia.htm)

- [Http://educador.brasilecola.uol.com.br/estrategias-ensino/a-formacao-povo-brasileiro.htm](http://educador.brasilecola.uol.com.br/estrategias-ensino/a-formacao-povo-brasileiro.htm)

- [Http://educador.brasilecola.uol.com.br/estrategias-ensino/a-modernizacao-urbana-rio-janeiro.htm](http://educador.brasilecola.uol.com.br/estrategias-ensino/a-modernizacao-urbana-rio-janeiro.htm)

- [Http://educador.brasilecola.uol.com.br/estrategias-ensino/as-hierarquias-raciais.htm](http://educador.brasilecola.uol.com.br/estrategias-ensino/as-hierarquias-raciais.htm)

Vídeos:

- [Https://www.youtube.com/watch?v=Jj3G3W8izaE](https://www.youtube.com/watch?v=Jj3G3W8izaE)
- [Https://www.youtube.com/watch?v=csCMH8ycIT8](https://www.youtube.com/watch?v=csCMH8ycIT8)
- [Https://www.youtube.com/watch?v=PWsQ6Yelrfg](https://www.youtube.com/watch?v=PWsQ6Yelrfg)
- [Https://www.youtube.com/watch?v=CAUom6E7Wp8](https://www.youtube.com/watch?v=CAUom6E7Wp8)
- [Https://www.youtube.com/watch?v=aiHVlOiT9Hs](https://www.youtube.com/watch?v=aiHVlOiT9Hs)
- [Http://ultimosegundo.ig.com.br/politica/2015-11-19/a-primeira-frase-racista-quem-voce-pensa-que-e-negui-nho.html](http://ultimosegundo.ig.com.br/politica/2015-11-19/a-primeira-frase-racista-quem-voce-pensa-que-e-negui-nho.html)
- [Https://www.youtube.com/watch?v=bKEifWCZoF8](https://www.youtube.com/watch?v=bKEifWCZoF8)
- <https://www.youtube.com/watch?v=FcMd5qcSLV0>

Capítulo 18

POLITICAS AFIRMATIVAS PARA ADOÇÃO DE CRIANÇAS NEGRAS MEDIANTE O PROCESSO RACIOLÓGICO QUE REPRIME EM FORMAS DE PRECONCEITOS A FORMAÇÃO DE FAMILIA INTERRACIAL: questões legais

Francisco Valdemy Acioly Guedes⁷⁰

1. Pressupostos Introdutivos – Quem adota crianças negras?

O instituto da adoção visa inserir o menor no seio de uma nova família que irá lhe proporcionar o bom desenvolvimento, suprimindo-lhe, na medida do possível, todas as suas necessidades, sendo elas, de natureza afetiva, psíquica, física e econômica.

A palavra adoção tem origem no latim *adoptatio*, e está associada a "olhar para" ou "escolher". Modernamente, e de acordo com a situação pode assumir vários significados (optar, assumir, aceitar, acolher, admitir, reconhecer, etc.). Juridicamente, adotar denota acolher, mediante ação legal e, por vontade própria, como filho legítimo, uma pes-

70 Especialista em Direito Processual Cível – FAUTEC; Especialista em Gestão Ambiental – INTA; Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional – INTA; Especialista em Educação Infantil – FAK; Especialista em Gestão Escolar – FAK. Licenciatura em Pedagogia – FAEPI, Licenciatura em Geografia – UECE; Bacharel em Teologia – FAEPI; Bacharel em Filosofia – ISCH/CEJB; Bacharel em Direito – FGF.

soa desamparada pelos pais biológicos, conferindo-lhes todos os direitos de um filho natural.

Entretanto, apesar dessa previsão legal, não raras vezes, é necessário que o menor seja afastado de sua família biológica e colocado sob o manto protetivo do acolhimento institucional ou acolhimento familiar substituto. A atualização nos critérios de adoção representou uma mudança cultural em relação ao assunto. Hoje, por exemplo, casais homo afetivos têm o direito de acolher uma criança.

Embora o convívio familiar, através da adoção, seja previsto pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990, como um direito de todas as crianças e adolescentes, em situação de abandono, ainda, é muito difícil a adoção concretizar-se, quando se trata o possível adotado de um indivíduo de cor, raça ou etnia diferente da dos adotantes. Essa é uma questão polêmica, principalmente, para uma sociedade conservadora e preconceituosa, apesar das mudanças ao longo da história.

Assim, a problemática que suscitou a realização desta pesquisa, fruto do (Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Direito da Faculdade Integrada da Grande Fortaleza, como requisito parcial à obtenção do grau de Bacharel em Direito), que está relacionada ao preconceito racial, demonstrado, a partir das exigências impostas pelos postulantes a adotantes, que ao se cadastrarem como possíveis pais estabelecem critérios seletivos rigorosos quanto ao perfil do eventual adotado, reduzindo um ato que deveria ser de amor, compaixão e altruísmo, a uma ação comparável à escolha de um produto numa prateleira de supermercado.

Uma mera ação, guardada as devidas proporções, de mercantilização, portanto, e não uma forma de garantir e assegurar, através da adoção, a convivência familiar posta em lei, independentemente, da cor da pele da criança, ou

do adolescente. Dessa forma este estudo visa responder ao seguinte questionamento: a legislação brasileira contribui com a adoção de crianças negras? Como objetivo, o estudo propôs-se a examinar a legislação vigente sobre a adoção no Brasil, identificando os fatores que interferem na escolha dos adotantes e principais aspectos da adoção, apresentando seus conceitos e finalidades.

2. Justificativa da proposta do estudo

Justificamos este trabalho pela necessidade de aprofundarmos os conhecimentos sobre o tema, adoção de crianças e adolescentes negros e formação de família multirracial, na tentativa de fornecer subsídios para debate, de forma ampla, dada as suas dificuldades inerentes. Buscamos demonstrar aos possíveis postulantes como se dá o processo de adoção e possíveis dúvidas sobre as questões raciais, prezando os interesses das crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Foi realizada pesquisa bibliográfica que, através de consulta literária, pesquisa de campo, relatórios, consulta a artigos científicos, consulta a legislação. Segundo Matias (2012), metodologia é a utilização de um grupo de métodos, procedimento e técnicas que cada ciência coloca em prática para alcançar objetivos. Para Marconi e Lakatos (2010), a pesquisa é uma forma de conhecer verdades, sejam elas parciais ou totais, e requer um tratamento científico, através de um procedimento formal. Para Fonseca (2002):

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na

pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

De acordo com Salomon (2004), a pesquisa bibliográfica fundamenta-se em conhecimentos proporcionados pela Biblioteconomia e Documentação, entre outras ciências e técnicas empregadas de forma metódica, envolvendo a identificação, localização e obtenção da informação, fichamento e redação do trabalho científico. Já para Gil (2007), uma pesquisa bibliográfica fundamenta-se em material já elaborado, composto, especialmente, de livros e artigos científicos. Para o autor, os passos da pesquisa bibliográfica determinam os objetivos para elaboração de um plano de trabalho, que identifica as fontes, localiza fontes e obtém o material, consulta leitura, faz apontamentos, confecciona ficha e redige o trabalho final.

3. A moderna família brasileira - Contextualizando

Há poucos mais de dez anos, em 2006, Lei Maria da Penha - LMP, criada para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, em seu artigo 5º, apresentou o conceito moderno de família "compreendida como a comunidade formada por indivíduos que são ou se consideram aparentados, unidos por laços naturais, por afinidade ou por vontade expressa".

Antes mesmo da LMP, a Constituição Federal de 1988, já havia ampliado o conceito de família protegendo, de forma igualitária, todos os seus membros, ao estabelecer como entidades familiares o casamento, a união estável, a família monoparental (formada por qualquer um dos pais e seus filhos), a família multiparental (formada por pessoas de outras famílias através de divórcios e novos casamentos),

a família parental (em que todos são parentes consanguíneos, como no caso de irmãos que se unem para adquirir um patrimônio, sem qualquer conotação sexual) e mesmo a família homoafetiva (formada por pessoas do mesmo sexo), que embora não seja, ainda, reconhecida pela Carta Magna de maneira expressa já é reconhecida pelos tribunais, como faz prova o julgado a seguir:

1. A regra do Art. 226, § 3º da Constituição, que se refere ao reconhecimento da união estável entre homem e mulher, representou a superação da distinção que se fazia anteriormente entre o casamento e as relações de companheirismo. Trata-se de norma inclusiva, de inspiração anti-discriminatória, que não deve ser interpretada como norma excludente e discriminatória, voltada a impedir a aplicação do regime da união estável às relações homoafetivas.

2. É juridicamente possível pedido de reconhecimento de união estável de casal homossexual, uma vez que não há, no ordenamento jurídico brasileiro, vedação explícita ao ajuizamento de demanda com tal propósito. Competência do juízo da vara de família para julgar o pedido.

3. Os arts. 4º e 5º da Lei de Introdução do Código Civil autorizam o julgador a reconhecer a união estável entre pessoas de mesmo sexo.

(Resp. 827.962/RS, Rel. Ministro JOÃO OTÁVIO DE NORONHA, QUARTA TURMA, julgado em 21/06/2011, DJE 08/08/2011).

Segundo Diniz (2005), a família é regida por diversos princípios como o Princípio de Proteção da Dignidade da Pessoa Humana (art. 1º, inc. III, da CF/88), Princípio da Solidariedade Familiar (art. 3º, inc. I, da CF/88), Princípio da Igualdade Entre os Filhos (art. 227, § 6º, da CF/88), Princípio da Igualdade Jurídica dos Cônjuges e dos Companheiros (art. 226, § 5º, da constituição Federal, e art. 1.511 do Código Civil), Princípio da Igualdade na Chefia Familiar

(arts. 226, § 5º, e 227, § 7º, da CF/88 e arts. 1.566, incs. III E IV, 1.631 e 1.634 do Código Civil), princípio do melhor Interesse da Criança (art. 227, caput, da CF/88 e arts. 1.583 e 1.584 do Código Civil), dentre outros.

Dias (2005), por sua vez, aponta o afeto como o principal fundamento das relações familiares. A valorização do afeto ganhou destaque no ordenamento jurídico pátrio, a partir do Código Civil de 2002, o qual definiu a união estável, como uma união pública e duradoura, com o objetivo de constituir família, nos termos do artigo 1723, *caput* e seguintes:

Art. 1.723. É reconhecida como entidade familiar a união estável entre o homem e a mulher, configurada na convivência pública, contínua e duradoura e estabelecida com o objetivo de constituição de família.

§ 1º A união estável não se constituirá se ocorrerem os impedimentos do Art. 1.521; não se aplicando a incidência do inciso VI no caso de a pessoa casada se achar separada de fato ou judicialmente.

§ 2º As causas suspensivas do Art. 1.523 não impedirão a caracterização da união estável.

Art. 1.724. As relações pessoais entre os companheiros obedecerão aos deveres de lealdade, respeito e assistência, e de guarda, sustento e educação dos filhos.

Art. 1.725. Na união estável, salvo contrato escrito entre os companheiros, aplica-se às relações patrimoniais, no que couber, o regime da comunhão parcial de bens.

Art. 1.726. A união estável poderá converter-se em casamento, mediante pedido dos companheiros ao juiz e assento no Registro Civil.

O princípio da afetividade, também, vem sendo aplicado pela jurisprudência brasileira para reconhecer a parentalidade socioafetiva, a qual pode se sobrepor, inclusive, aos laços biológicos, como se observa o trecho a seguir:

NEGATÓRIA DE PATERNIDADE. ADOÇÃO À BRASILEIRA. PROCEDÊNCIA. DECISÃO REFORMADA. 1. A ação negatória de paternidade é imprescritível, na esteira do entendimento consagrado na Súmula 149/STF, já que a demanda versa sobre o estado da pessoa, que é emanção do direito da personalidade. 2. No confronto entre a verdade biológica, atestada em exame de DNA, e a verdade socioafetiva, decorrente da adoção à brasileira (isto é, da situação de um casal ter registrado, com outro nome, menor, como se deles filho fosse) e que perdura por quase quarenta anos, há de prevalecer à solução que melhor tutele a dignidade da pessoa humana. 3. A paternidade socioafetiva, estando baseada na tendência de personificação do direito civil, vê a família como instrumento de realização do ser humano; aniquilar a pessoa do apelante, apagando-lhe todo o histórico de vida e condição social, em razão de aspectos formais inerentes à irregular adoção à brasileira, não tutelaria a dignidade humana, nem faria justiça ao caso concreto... (Tribunal de Justiça do Paraná, Apelação Cível 0108417-9, de Curitiba, 2ª Vara de Família. DJ 04/02/2002, Relator Accácio Cambi).

Percebe-se, portanto, que o princípio da afetividade é de extrema importância por possibilitar a quebra de paradigmas arcaicos e ultrapassados, permitindo conceber a família de acordo com o meio social.

4. A Doutrina da Proteção Integral: o direito à convivência familiar e comunitária de crianças e adolescentes

A legislação em vigor no Brasil reconhece que a família é o melhor lugar para o desenvolvimento pleno de crianças e adolescentes e que, portanto, o Estado deve desenvolver mecanismos que contribuam para a manutenção dos vínculos familiares, como políticas públicas que assegurem saúde, educação, trabalho, etc.

Para Simões (2007), a família é a instância básica na qual se cultiva o sentimento de pertencimento e são transmitidos os valores éticos e condutas morais ao indivíduo. Já Rizzini (2006) entende por convivência familiar e comunitária a possibilidade da criança, ou adolescente permanecer no meio a que pertence, juntos de seus pais ou familiares, ou ainda junto a uma família substituta disposta a acolhê-los.

A Constituição Federal, no art. 227, garante à criança e ao adolescente o direito à convivência familiar e comunitária.

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (CF/1988, art. 227).

Para Winnicott (2005), o ambiente familiar afetivo é a base para o desenvolvimento saudável ao longo de todo o ciclo vital da criança, pois, tanto a imposição de limites, através da autoridade dos pais, quanto o cuidado e a afetividade são essenciais para a evolução adequada de habilidades e competências imprescindíveis à vida social.

Furtado (2016) afirma que os diferentes acontecimentos experimentados, em família, fazem com que as crianças e adolescentes sintam-se aceitos, amados e permite que, lentamente, possam se sentir como parte de grupos mais amplos, o que é fundamental para a socialização e autonomia do ser em formação.

O direito à convivência familiar é um direito fundamental, segundo a Doutrina da Proteção Integral, que reconhece crianças e adolescentes como sujeitos de direitos.

É um direito fundamental, pois, como visto, anteriormente, somente a família proporciona o desenvolvimento de laços afetivos necessários à inserção cultural e social do indivíduo. Conforme o art. 19 do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Art. 19. Toda criança ou adolescente tem direito a ser criado e educado no seio da sua família e, excepcionalmente, em família substituta, assegurada a convivência familiar e comunitária, em ambiente livre da presença de pessoas dependentes de substâncias entorpecentes.

§ 1o Toda criança ou adolescente que estiver inserido em programa de acolhimento familiar ou institucional terá sua situação reavaliada, no máximo, a cada 6 (seis) meses, devendo a autoridade judiciária competente, com base em relatório elaborado por equipe interprofissional ou multidisciplinar, decidir de forma fundamentada pela possibilidade de reintegração familiar ou colocação em família substituta, em quaisquer das modalidades previstas no Art. 28 desta Lei.

§ 2o A permanência da criança e do adolescente em programa de acolhimento institucional não se prolongará por mais de 2 (dois) anos, salvo comprovada necessidade que atenda ao seu superior interesse, devidamente fundamentada pela autoridade judiciária.

Assim, sempre que a separação da família for inevitável, medidas adequadas devem ser adotadas, visando a promover a reintegração à família, assegurando a provisoriedade da medida de abrigo - ECA, art. 101, parágrafo único, e seguinte. O acolhimento institucional é uma solução provisória e excepcional e não sendo possível a reintegração familiar, em tempo hábil, a criança, ou adolescente devem ser colocados em uma família substituta - ECA, arts. 28 e seguintes.

Em qualquer categoria de acolhimento por família substituta - guarda, tutela ou adoção-, a criança, ou adolescente deve ser ouvido para que suas opiniões sejam levadas em consideração. Em se tratando do adolescente, o

consentimento deve ser validado perante um juiz. O juiz deve, sempre, considerar fatores como afetividade, afinidade e o grau de parentesco entre a criança ou adolescente e os interessados em recebê-los para formar sua convicção e tomar a decisão mais justa.

A colocação em lar substituto, contudo, exige planejamento para evitar traumas ao futuro acolhido, sendo necessária a intervenção de uma equipe formada por diferentes profissionais - assistentes sociais, psicólogos, pedagogos, etc., notadamente, em casos de adoção.

5. Normas que regem a adoção no Brasil

O processo histórico de adoção no Brasil remete ao início do século XX, com o Código Civil de 1916. Posteriormente, foram criadas as Leis 3.133/1957, 4.655/1965 e 6.697/1979, antes do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990 (Lei 8.069), alterado pela atual legislação, que trouxe mudanças significativas. A atualização nos critérios de adoção representou uma mudança cultural em relação ao assunto. Hoje, por exemplo, casais homoafetivos têm o direito a acolher uma criança.

Em 2009, a Lei nº 12.010, conhecida como a Nova Lei da Adoção, promoveu uma grande reforma do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), com a finalidade de assegurar, de forma efetiva, o direito à convivência familiar e comunitária às crianças e adolescentes, direitos fundamentais, antes restritos à letra fria da lei.

O ECA prevê que deve, sempre, ser conferida prioridade absoluta ao fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários. Entretanto, apesar dessa previsão legal, não raras vezes é necessário que o menor seja afastado de sua família

biológica e colocado sob o manto protetivo do acolhimento institucional ou acolhimento familiar substituto. Segundo o Conselho Nacional do Ministério Público (CNMP, 2013), atualmente, as principais causas de institucionalização de crianças e adolescentes são: negligência e dependência química (mais de 80%), abandono (aproximadamente 77%), violência doméstica (aproximadamente 60%) e abuso sexual (em torno de 45%) praticados pelos pais ou responsáveis.

A Nova Lei da Adoção, naturalmente, não aboliu a institucionalização, mas, determinou a redução dos prazos de permanência dos menores, sob acolhimento institucional, ressaltando a natureza excepcional e provisória dessa medida. Segundo a Lei 12.010/2009, somente depois de esgotadas as possibilidades de reintegração à família de origem é que se pode avaliar a adoção como alternativa para assegurar o direito das crianças e adolescentes, em situação de vulnerabilidade social, de crescerem em uma família.

O ECA estabelece no art. 42, que somente os maiores de 18 (dezoito) anos podem adotar, excetuando-se os ascendentes e os irmãos do adotando. Outro requisito é quanto à adoção conjunta, onde os adotantes devem ser casados, civilmente, ou devem manter uma união estável, comprovada a estabilidade da família. O art. 50 trata da manutenção, pela autoridade judiciária em cada comarca, de um cadastro de crianças e adolescentes aptos à adoção, e os interessados em adotar, priorizando, sempre, a adoção de crianças brasileiras por brasileiros que morem no país, enquanto o art. 51 trata da adoção internacional:

Art. 50. A autoridade judiciária manterá, em cada comarca ou foro regional, um registro de crianças e adolescentes em condições de serem adotados e outro de pessoas interessadas na adoção.

§ 3o A inscrição de postulantes à adoção será precedida de um período de preparação psicossocial e jurídica, orientado pela equipe técnica da Justiça da Infância e da Juventude, preferencialmente com

apoio dos técnicos responsáveis pela execução da política municipal de garantia do direito à convivência familiar.

...Art. 51. Considera-se adoção internacional aquela na qual a pessoa ou casal postulante é residente ou domiciliado fora do Brasil, conforme previsto no Artigo 2 da Convenção de Haia, de 29 de maio de 1993, Relativa à Proteção das Crianças e à Cooperação em Matéria de Adoção Internacional, aprovada pelo Decreto Legislativo no 1, de 14 de janeiro de 1999, e promulgada pelo Decreto no 3.087, de 21 de junho de 1999.

O quadro 1- apresenta uma comparação entre importantes artigos do ECA e da Lei nº 12.010/2009.

QUADRO 1 – COMPARATIVO ENTRE IMPORTANTES ARTIGOS DO ECA E DA NLA.

Comparação entre o Art. 8º e 13º do ECA com Art. 8º e 13º da Lei nº 12.010/09	
ECA	NLA - Lei nº 12.010/09
Art. 8º - É assegurado à gestante, através do Sistema Único de Saúde, o atendimento pré e § 1º A gestante será encaminhada aos diferentes níveis de atendimento, segundo critérios médicos específicos, obedecendo-se aos princípios de regionalização e hierarquização do Sistema.	§ 4º Incumbe ao poder público proporcionar assistência psicológica à gestante e à mãe, no período pré e pós - natal, inclusive como forma de prevenir ou minorar as consequências do estado puerperal.
§ 2º A parturiente será atendida preferencialmente pelo mesmo médico que a acompanhou na fase pré-natal. § 3º Incumbe ao poder público propiciar apoio alimentar à gestante e à nutriz que dele necessitem.	§ 5º A assistência referida no § 4º deste artigo deverá ser também prestada a gestantes ou mães que manifestem interesse em entregar seus filhos para adoção.

<p>Art. 13. Os casos de suspeita ou confirmação de maus - tratos contra criança ou adolescente serão obrigatoriamente comunicados ao Conselho Tutelar da respectiva localidade, sem prejuízo de outras providências legais.</p>	<p>Art.13..... Parágrafo único. "As gestantes ou mães que manifestem interesse em entregar seus filhos para adoção serão obrigatoriamente encaminhadas à Justiça da Infância e da Juventude.</p>
<p>Comparação do Art. 42º do ECA com Art. 42º da Lei nº 12.010/09</p>	
<p>Art. 42. Podem adotar os maiores de vinte e um anos, independentemente de estado civil. § 1º Não podem adotar os ascendentes e os irmãos do adotando.</p>	<p>Art. 42. Podem adotar os maiores de 18 (dezoito) anos, independentemente do estado civil.</p>
<p>§ 2º A adoção por ambos os cônjuges ou concubinos poderá ser formalizada, desde que um deles tenha completado vinte e um anos de idade, comprovada a estabilidade da família. § 3º O adotante há de ser, pelo menos, dezesseis anos mais velho do que o adotando.</p>	<p>§ 2o Para adoção conjunta, é indispensável que os adotantes sejam casados civilmente ou mantenham união estável, comprovada a estabilidade da família.</p>
<p>§ 4º Os divorciados e os judicialmente separados poderão adotar conjuntamente, contanto q ue acordem sobre a guarda e o regime de visitas, e desde que o estágio de convivência tenha sido iniciado na constância da sociedade conjugal.</p>	<p>§ 4o Os divorciados, os judicialmente separados e os ex- companheiros podem adotar conjuntamente, contanto que acordem sobre a guarda e o regime de visitas e desde que o estágio de convivência tenha sido iniciado na constância do período de convivência e que seja comprovada a existência de vínculos de afinidade e afetividade com aquele não detentor da guarda, que justifiquem a excepcionalidade da concessão. § 5o Nos casos do § 4o deste artigo, desde que demonstrado efetivo benefício ao adotando, será assegurada a guarda compartilhada, conforme previsto no Art. 1.584 da Lei no 10.406, de 10 de janeiro de 2002 – Código Civil.</p>

<p>§ 5º A adoção poderá ser deferida ao adotante que, após inequívoca manifestação de vontade, vier a falecer no curso do procedimento, antes de prolatada a sentença.</p>	<p>§ 6º A adoção poderá ser deferida ao adotante que, após inequívoca manifestação de vontade, vier a falecer no curso do procedimento, antes de prolatada a sentença</p>
<p>Comparação do Art. 51º do ECA com Art. 51º da Lei nº 12.010/09</p>	
<p>Art. 51 Cuidando-se de pedido de adoção formulado por estrangeiro residente ou domiciliado fora do País observar-se-á o disposto no Art. 31. § 1º O candidato deverá comprovar, mediante documento expedido pela autoridade competente do respectivo domicílio, estar devidamente habilitado à adoção, consoante às leis do seu país, bem como apresentar estudo psicossocial elaborado por agência especializada e credenciada no país de origem.</p>	<p>Art. 51. Considera-se adoção internacional aquela na qual a pessoa ou casal postulante é residente ou domiciliado fora do Brasil, conforme previsto no Artigo 2º da Convenção de Haia, de 29 de maio de 1993, Relativa à Proteção das Crianças e à Cooperação em Matéria de Adoção Internacional, aprovada pelo Decreto Legislativo no 1, de 14 de janeiro de 1999, e promulgada pelo Decreto no 3.087, de 21 de junho de 1999.</p>

<p>§ 2º A autoridade judiciária, de ofício ou a requerimento do Ministério Público, poderá determinar a apresentação do texto pertinente à legislação estrangeira, acompanhado de prova da respectiva vigência.</p> <p>§ 3º Os documentos em língua estrangeira serão juntados aos autos, devidamente autenticados pela autoridade consular, observados os tratados e convenções internacionais, e acompanhados da respectiva tradução, por tradutor público juramentado.</p> <p>§ 4º Antes de consumada a adoção não será permitida a saída do adotando do território nacional.</p>	<p>§ 1º A adoção internacional de criança ou adolescente Brasileiro ou domiciliado no Brasil somente terá lugar quando restar comprovado:</p> <p>I - que a colocação em família substituta é a solução adequada ao caso concreto;</p> <p>II - que foram esgotadas todas as possibilidades de colocação da criança ou adolescente em família substituta Brasileira, após consulta aos cadastros mencionados no Art. 50 desta Lei;</p> <p>III - que, em se tratando de adoção de adolescente, este foi consultado, por meios adequados ao seu estágio de desenvolvimento, e que se encontra preparado para a medida, mediante parecer elaborado por equipe interprofissional, observado o disposto nos §§ 1º e 2º do Art. 28 desta Lei.</p> <p>§ 2º Os Brasileiros residentes no exterior terão preferência aos estrangeiros, nos casos de adoção internacional de criança ou adolescente Brasileiro.</p> <p>§ 3º A adoção internacional pressupõe a intervenção das Autoridades Centrais, Estadual e Federal em matéria de adoção internacional.</p>
--	---

Fonte: Promenino (2015)

Percebe-se que a adoção internacional é a última opção para se tentar encontrar uma família para as crianças, ou adolescentes brasileiros e está sujeita a um processo, especialmente, rigoroso, conforme a legislação pertinente.

6. Adoção Interracial – Como ocorre?

A adoção é um ato jurídico irrevogável e gera benefícios para toda a sociedade, contudo, no Brasil, aparentemente, nem todos podem desfrutar desse privilégio por preconceito ou discriminação racial. O termo preconceito, segundo Ferreira (2010), tem várias acepções, todas negativas: “1- Ideia ou conceito formado antecipadamente e sem fundamento sério ou imparcial; 2 - Opinião desfavorável que não é baseada em dados objetivos; 3 - Estado de abuso, de cegueira moral; 4 – Superstição”. Conforme Dutra e Moraes (2016), o preconceito racial no Brasil originou-se no período colonial, quando os negros africanos trazidos à América eram vendidos como mercadoria, por serem considerados inferiores intelectualmente.

Segundo dados do Conselho Nacional de Justiça – CNJ (2015) para cada criança em abrigos, aguardando ser adotada, há seis possíveis adotantes à procura de um filho, entretanto 57% dos candidatos têm restrição quanto à cor da criança, 40% ao sexo, 80% só querem adotar uma criança e menos de 10% aceitam crianças com mais de cinco anos de idade.

Quanto à restrição à cor, fator que interessa aos propósitos deste estudo, Rufino (2002), declara que, embora lastimável, essa realidade não causa nenhuma surpresa, pois, o preconceito contra a parcela da população afrodescendente está arraigado em inúmeros setores da sociedade brasileira, embora de forma velada, e não poderia deixar de, igualmente, manifestar-se na adoção, constituindo-se em uma grande óbice para tornar realidade o desejo de paternidade de muitos casais e, principalmente, o desejo de ser adotado de muitas crianças e adolescentes negros. Para a autora:

O preconceito racial no processo de adoção emerge através das exigências impostas pelos casais requerentes, que, ao se cadastrarem, expõem como

idealizam e como desejam a criança, tratando a questão, muitas vezes, como um ato mercantilizável. Segundo Varela (1998, p. 2) "na adoção não pode haver escolha da criança, desta ou daquela forma, desta ou daquela cor, tamanho, saúde, etc. Criança não é objeto, não é mercadoria que se pode apalpar ou rejeitar quando apresentar algum problema ou defeito". (RUFINO, 2002, p. 82).

Como fala Paixão citando Schuepp:

Na questão da cor da criança revela-se toda a pobreza das palavras bonitas. Ninguém é racista, mas poucas ousam adotar crianças negras. Para que a adoção colorida seja bem-sucedida, deve existir por parte dos pais (brancos) firmeza, maturidade, amor, que permitam ao seu filho, enfrentar a sociedade hipócrita. (SCHUEPP apud PAIXÃO, 1997, p.68).

Silva (2010) esclarece que a principal razão pelas quais as pessoas decidem praticar a adoção de crianças ou adolescentes é a incapacidade, por inúmeros motivos, de gerarem os próprios descendentes e que por ocasião da escolha, geralmente, procuram, dentre os possíveis adotados, os candidatos que mais se assemelham a si próprios quanto à cor da pele e traços físicos, revelando com tais exigências um preconceito intrínseco acerca das características raciais.

Isto talvez ocorra, segundo Rufino (2002), porque a pessoa que decide adotar uma criança, cujo fenótipo difere do seu, tem grandes chances de enfrentar preconceitos no Brasil, o que parece frear o ímpeto de concretizar a adoção, em prejuízo de milhares de crianças em estado de abandono pelo país afora.

Para Amin e Menandro (2007), mesmo que essa atitude torne ainda mais limitado o processo de adoção, é indispensável que as condições emocionais dos adotantes,

igualmente, sejam consideradas no processo de adoção, pois escolher as características do filho adotivo está ligado a ideais familiares, o que exige ponderar sobre estereótipos. Esses autores realizaram um estudo com pessoas interessadas em adotar crianças, ou adolescentes cadastradas no Juizado da Infância e da Juventude de Vila Velha – ES, em 2007, e obtiveram as seguintes justificativas dos entrevistados que informaram ter preferências quanto à cor da criança:

- Evitar que as pessoas fiquem fazendo comentários maldosos;
- Evitar que o adotado ou os adotantes tenham que ficar dando explicações a terceiros;
- Receio de não saber lidar com as diferenças;
- Prevenir problemas;
- Para permitir à criança uma adaptação mais fácil à nova família;
- Reduzir as chances de a criança ser vítima de preconceito;
- Evitar que a criança fique fazendo perguntas sobre sua origem antes de estar suficientemente amadurecida.

Weber (2003) declara que o anseio de que o filho adotivo seja parecido com os adotantes expressa um desejo de imitar uma família biológica real, em que pode haver notável semelhança física entre pais e filhos biológicos. Para Abreu (2002), esse comportamento dos adotantes reflete o objetivo de reproduzir, socialmente, sua continuidade, enquanto Costa e Campos (2003) informam ser muito comum, em estudos acerca de adoção, que os pais adotivos demonstrem orgulho ao falar da semelhança dos filhos adotados consigo ou com outros membros da família.

Não obstante qualquer razão apresentada, e por mais altruística que possa parecer à justificativa oferecida, essa conduta viola, frontalmente, o ECA, que em seu art. 5º determina que "nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão [...]."

Ebrahim (2001) sugere que o preconceito pode ser superado através de um trabalho criterioso com os pais candidatos à adoção, preparando-os, orientando-os e oferecendo apoio ao grupo familiar com o intuito de possibilitar a discussão dos estereótipos e tabus que mistificam o processo de adoção, visando a provocar mudanças nos critérios que envolvem a adoção de crianças, fisicamente não semelhantes aos possíveis pais, contribuindo para alterar o perfil da criança ou adolescente desejado.

7. Discussão: análise de dados

Em termos jurídicos, a adoção implica o acolhimento, através de um processo legal, daqueles desamparados pela família de origem, concedendo-lhes, através do beneplácito judicial, todos os direitos e garantias assegurados aos filhos naturais. Ocorre que no Brasil há um elevado quantitativo de crianças e adolescentes negros aguardando esperançosos e pacientemente, uma adoção que tarda em se concretizar.

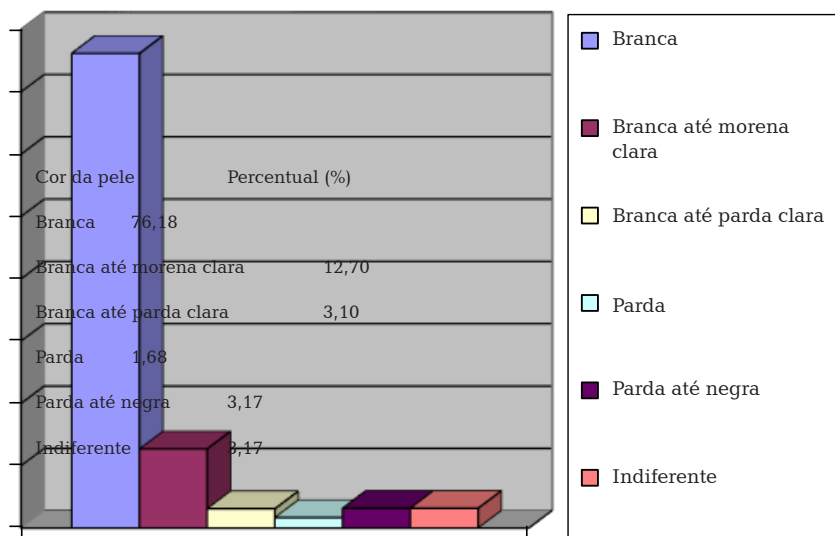
Embora o número de pessoas cadastradas como candidatas a pais seja muito superior ao de crianças "disponíveis" para a adoção. Como é possível explicar tal discrepância?

Uma pesquisa desenvolvida por Almeida (2003), acerca da adoção na Comarca de Bauru, São Paulo, demonstrou que o interesse dos candidatos à adoção, na maioria das vezes, não coincide com os das crianças abrigadas à espera

de uma família substituta, pois a maior parte deles almeja recém-nascida ou crianças bem jovens, de até dois anos e, além disso, que tenham a pele branca, sendo que a maioria dos institucionalizados são afrodescendentes com mais de cinco anos de idade, o que dificulta a adoção interracial.

Os principais resultados da pesquisa são ilustrados pelos gráficos 1 e 2 e tabelas 1 e 2.

GRÁFICO 1 - INTERESSE DOS PRETENDENTES À ADOÇÃO QUANTO À COR DA PELE DA CRIANÇA.



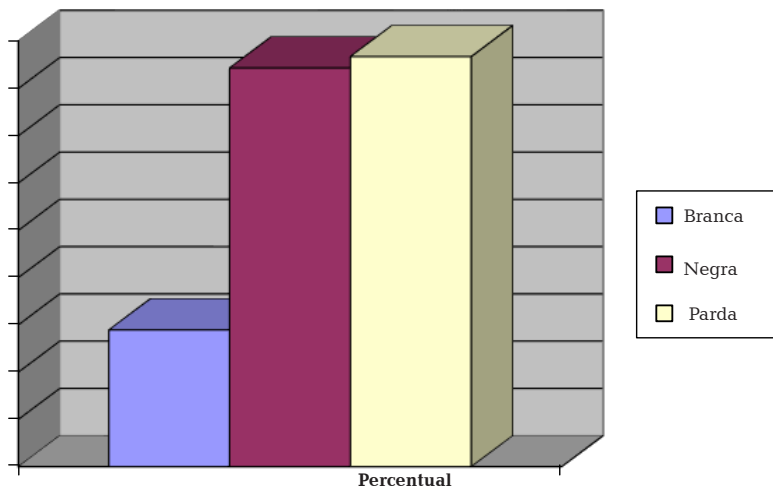
Fonte: Almeida (2003).

TABELA 1 - INTERESSE DOS PRETENDENTES À ADOÇÃO QUANTO À COR DA PELE DA CRIANÇA.

Cor da pele	Percentual (%)
Branca	76,18
Branca até morena clara	12,70
Branca até parda clara	3,10
Parda	1,68
Parda até negra	3,17
Indiferente	3,17

Fonte: Almeida (2003).

GRÁFICO 2 – COR DA PELE DAS CRIANÇAS INSTITUCIONALIZADAS.



Fonte: Almeida (2003).

TABELA 2 – COR DA PELE DAS CRIANÇAS INSTITUCIONALIZADAS.

Cor da pele	Percentual (%)
Branca	14,46
Negra	42,17
Parda	43,37

Fonte: Almeida (2003).

Em outro estudo realizado por Weber (2003) com pessoas cadastradas para adoção no Juizado da Infância e da Juventude de Curitiba (cadastro formado por 95% de pessoas brancas) demonstrou que quase 70% dos adotantes só desejam adotar crianças brancas e que 19% podem aceitar crianças morenas claras (caso não existam brancas disponíveis), enquanto apenas 7% afirmaram não fazer diferença à cor da pele da criança a ser adotada.

Dados estatísticos do Conselho Nacional de Justiça (2015) revelam que das crianças e adolescentes negros institucionalizados, mais de 66,33% estão disponíveis para a adoção, o que demonstra a existência de uma modalidade de racismo, especialmente, insidiosa a ofuscar o ideal de tratamento isonômico dispensado aos abrigados negros.

Os resultados obtidos por esse estudo comprovam que a adoção interracial é um processo bastante complexo, pois é clara a preferência dos postulantes por crianças e adolescentes brancos, em detrimento de negros e pardos, maioria esmagadora cadastradas para adoção.

Observa-se que, por mais injusto que possa parecer, muitas crianças e adolescentes que compõem o rol de aptos a serem adotados não gozam das mesmas chances de serem, de fato, adotados por uma razão muito simples: a maior parte dos postulantes à adoção é: caucasiano, branco, portanto, enquanto grande parte dos integrantes da lista de adoção é negra e não se enquadram no perfil desejado pelos futuros pais.

Resta comprovado, portanto, que o racismo ainda atinge, em pleno século XXI, os menos aquinhoados da sociedade, inclusive, na prática adotiva, condenando crianças e adolescentes negros a uma espera inglória, fruto do preconceito e da discriminação, cuja sina é enfrentar a lentidão do burocrático processo de adoção, mais difícil ainda de ser superado diante dos obstáculos impostos pelas restrições dos adotantes, que se negam a transigir em suas preferências, como se o ser humano pudesse ser definido tão somente pela cor de sua pele.

7. Reflexões conclusivas da pesquisa

A adoção é uma prática repleta de crenças, padrões de conduta e mesmo tabus, temas que não podem ser tra-

zidos a lume por razões inconfessáveis, como é o caso do racismo "cordial", fator limitante no processo de adoção no Brasil.

Este estudo permitiu concluir que o racismo praticado pelos postulantes à adoção, em sua imensa maioria casais brancos, com suas condições "eugenistas", representa um sério obstáculo à adoção de crianças e adolescentes negros no país.

Os dados estatísticos divulgados pelo Conselho Nacional de Justiça revelam a cruel realidade das crianças e adolescentes negros abandonados em abrigos, e permitem mensurar o desafio que representa a adoção interracial em todo o país.

O preconceito e a discriminação que grassam, na sociedade, impedem que crianças, fisicamente, diferentes dos pais candidatos à adoção, sejam acolhidas em suas famílias, acarretando prejuízos emocionais e traumas psicológicos de difícil superação aos menores, privados do direito, constitucionalmente, assegurado de crescer junto ao seio de uma família e experimentar a insubstituível experiência da convivência comunitária, imprescindível para o desenvolvimento de sua autonomia e socialização.

Aos entraves burocráticos são acrescentados os óbices culturais, olvidando a sociedade que as crianças institucionalizadas, sejam elas brancas, negras ou pardas, necessitam urgentemente de um lar e de uma família, em que possam se sentir aceitas e amadas e, em contrapartida, ajudar a preencher o vazio emocional de casais que não podem gerar a própria prole.

A pesquisa evidenciou que o processo de adoção interracial representa uma problemática que necessita ser debatida, de forma ampla, dadas as dificuldades intrínsecas ao tema. É preciso expandir as discussões no meio jurídico e esclarecer aos postulantes sobre as questões raciais, sem-

pre, prezando pelos interesses das crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. É fundamental compreender que, para superar o problema, as necessidades dos menores precisam ser consideradas mais importantes que as preferências dos postulantes à adoção, sem esquecer o papel da família na vida dessas crianças.

Como autor desta pesquisa, acredito que os objetivos propostos foram alcançados e sugiro, para estudos futuros, a realização de pesquisas que forneçam subsídios para a implementação de políticas públicas que possam combater os preconceitos e discriminação racial nos processos de adoção.

Referências

- ABREU, D. *No bico da cegonha: Histórias de adoção e da adoção internacional no Brasil*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.
- ALMEIDA, Mauricio Ribeiro. As necessidades das crianças abrigadas e os interesses dos candidatos à adoção: caminhos que não se encontram. *Revista científica eletrônica de psicologia*, ano 1, número 2, maio, 2004. Disponível em: http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/RxLuignpNg74A2A_2013-4-30-11-52-21.pdf. Acesso em: 05 mai. 2017.
- AMIM, I D.; MENANDRO, P. R. M. *Preferências por características do futuro filho adotivo manifestadas por pretendentes à adoção*. *Interação em Psicologia*. 2008. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/7653/8145>. Acesso em 13 mar. 2017.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 40 ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

_____. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. 15ª ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

_____. *LEI MARIA DA PENHA*. Lei N.º11.340, de 7 de agosto de 2006.

_____. *Lei nº 10.406*, de 10 de janeiro de 2002. Institui o Código Civil. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110406.htm>. Acesso em: 03 mar. 2017.

_____. *Lei nº 12.010*, de 3 de agosto de 2009. Dispõe sobre adoção; altera as Leis nºs 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, 8.560, de 29 de dezembro de 1992; revoga dispositivos da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 - Código Civil, e da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 10 de maio de 1943; e dá outras providências. Disponível em: < <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 03 mar. 2017.

CNJ. Conselho Nacional de Justiça. *Cadastro Nacional de Adoção*. 2015. <http://www.cnj.jus.br/programas-e-acoes/cadastro-nacional-de-adocao-cna>. Acesso em: 07 mar. 2017.

COSTA, L. F.; CAMPOS, N. M. V. *A avaliação psicossocial no contexto da adoção: Vivências das famílias*. 2003.

DIAS, Maria Berenice. *Manual de direito das famílias*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2005.

DINIZ, Maria Helena. *Curso de direito civil brasileiro*, vol. 5: Direito de Família. 20ª ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

DUTRA, Marília Pereira; MORAES, Maristela de Melo. *O papel do psicólogo na adoção interracial em Campina Grande - PB: idas e vindas do processo*. XII Colóquio Nacional Representações de Gênero e Sexualidade. Dis-

- ponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conages/trabalhos/pdf>. Acesso em: 10 mar. 2017.
- EBRAHIM, S. G. Adoção tardia: Uma visão comparativa. *Estudos de Psicologia*, v. 18, n. 2, p. 29-40, 2001.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário da língua portuguesa*. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010.
- FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UECE, 2002. Apostila.
- FURTADO, Antônia Gomes; MORAIS, Klenia Souza Barbosa de; CANINI, Raffaella. *O direito à convivência familiar e comunitária de crianças e adolescentes: construção histórica no Brasil*. Serv. Soc. Rev. Londrina, volume 19, número 1, p. 131-154, 2016.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4ª. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria; *Fundamentos de metodologia científica*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- MATIAS, José Pereira. *Manual de Metodologia da Pesquisa Científica*. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 2012.
- PROMENINO. Fundação Telefônica. *ECA e legislação*. Disponível em: <http://fundacaotelefonica.org.br/promenino/eca-e-legislacao/>. Acesso em: 05 mar. 2017.
- RIZZINI, I. (Coord.). *Acolhendo crianças e adolescentes: experiências de promoção do direito à convivência familiar e comunitária no Brasil*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- RUFINO, Silvana. *Uma realidade fragmentada: a doção interracial e os desafios da formação de uma família multirracial*. Revista Katalysis, v. 5, n. 1, 2002. Dispo-

nível: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/viewFile/5873/5426>. Acesso em 07 mar. 2017.

WEBER, L. N. D. *Aspectos psicológicos da adoção*, 2ª ed. Curitiba: Juruá. 2003.

WINNICOTT D. W. *A família e o desenvolvimento individual*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

Capítulo 19

METODOLOGIA DA AFRODESCENDÊNCIA: uma discussão para finalizar as leituras

Henrique Cunha Junior⁷¹

Estamos num tempo de mudanças e as mudanças são sempre difíceis, demoradas e criadas enfrentando o mundo conservador. Parte dos artigos desta coletânea são resultados de pesquisas e trabalhos feitos com a metodologia da afrodescendência.

As produções das pesquisas e dos temas apresentados não partem de grandes teorias ou de teóricos famosos para tratar os temas da nossa realidade, ao contrário, partem com bases consistentes sobre a nossa realidade, produzida sobre a nossa percepção.

Pensar que o conhecimento é produzido de formas diversas e que africanos e afrodescendentes, sempre, produziram muito conhecimento, que apenas as formas de registro e de avaliação do ocidente não as captaram, não as incluíram nos seus programas de difusão do conhecimento, ou seja, não romperam com a dominação ocidental. O material apresentado produz este caminho. Existe uma dentre as propostas de enfoque de pesquisa e da postura dos pesquisadores que é a pesquisa afrodescendente.

71 Pós-Doutorado - Universidade Técnica de Berlin, TU BERLIN, Alemanha. (1986); Pós-Doutorado- Livre-docência. Universidade de São Paulo - USP (1993); Doutorado Engenharia Elétrica-Instituto Politécnico de Loraine(1983); Mestrado em Dea de História - Université Loraine, UL, Nancy - UNI (1981); Especialista em Economia - CNAM (1983); Especialização em Arquitetura e Cidade - Andamento-Faculdade Unyleya - (2016); Graduado em Engenharia Elétrica -USP (1975); Graduado em Sociologia - UEP (1979); Professor Titular da Universidade Federal do Ceará- UFC.

As ordens de fatores que relacionam a necessidade, a disponibilidade e o interesse pela pesquisa, em determinado tema, e com enfoque específico quanto à base teórica, metodologia e caminhos interpretativos e organizativos da produção de conhecimento é um terreno de conflito, e que se explicita com grande força, quando se trata da pesquisa com opção da metodologia afrodescendente.

A principal razão explícita é que ocorre uma ruptura de perspectiva sobre o conhecimento, esse elege a população negra como fonte ativa do conhecimento e não como objeto. De maneira subjetiva interfere na relação íntima da nossa sociedade sobre os racismos antinegros mentais, a nossa sociedade é perpassada pela ideia da superioridade e de supremacia do pensamento ocidental. Propor o africano e afrodescendente como pensadores ativos fere as ordens mentais instituídas e praticadas. Várias são essas ordens de fatores que relacionam a pessoa do pesquisador, seu coletivo de origem e os temas e posturas sobre os temas e sobre a forma científica de tratá-los, questionamentos que eram, apenas, realizados como uma opção entre o popular e erudito, entre o despossuído e possuidor, despossuído de poder político, cultural e social, ou apenas despossuído de poder dos meios de produção, ou entre funcionalismo e marxismo, hoje com a presença dos afrodescendentes falando de conhecimento africano e de populações de origem africana introduz novo e precioso debate na epistemologia das ciências no Brasil.

Debate, ainda, não declarado como existente e necessário, mas, em vias de explicitação, explicitação que renasce com a fundação da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros e não ganha corpo nacional em razão da timidez de ações realizadas pelos próprios afrodescendentes, timidez explicada em face das pressões a que estamos submetidos.

O tema de pesquisa eleito é percebido como estar na ordem das rupturas e das normalidades científicas, reside

no campo da especificidade ou da universalidade do conhecimento, traduz a persistência da prática sobre a teoria ou da teoria sobre a prática, ou da alternância entre elas? A ordem pessoal do pesquisador, sua filiação subjetiva e objetiva com o tema e com a forma da pesquisa? Trata-se de uma ordem de ser e ter propriedade de dentro, ou de fora da porteira do horizonte do tema de pesquisa? Carrega a ordem de pensar a pesquisa no campo micro complexo e micro facetado, ou com parte do campo macro ordenado (o conflito é parte do macro ordenamento)?

Poderíamos, de forma resumida e pouco explorada, sintetizarmos essas ordens nos seguintes grupos de problemas sobre a aquisição do conhecimento e sua sistematização (veja que a aquisição é diferente de sistematização, conhecer é diferente de dar a saber, que conhece, que dar a saber como difunde) como: ordem do conhecimento e a ciência ocidental- universal, ordem da relação sujeito-sujeito, ou de sujeito-objeto de pesquisa, melhor dizendo, o pesquisador dentro da pesquisa e em transformação ou consolidado e, apenas, operador do conhecimento, ser operador do conhecimento ou ser parte do conhecimento em processo, ser transformador-transformado; a ordem do ator-pesquisador ou pesquisador, onde mesmo atua inscrevendo os atos, ou atua como participante da plateia, a ordem de compreensão dos contextos, tanto da pesquisa como do tema pesquisado.

A pesquisa é importante para um movimento da dinâmica social do qual o pesquisador faz parte, ou faz parte do interesse pessoal apenas, o que é amplamente legítimo importante, e de consequências ambas importantes, mas que de interações com a sociedade e com a sociedade científica muito particulares.

A ciência tem as suas normalidades e as rupturas. A normalidade apresenta e representa a aceitação de um determinado estado de coisas. Normalidade foi atingida pelas teorias marxistas, embora estejam em contraposição com a organiza-

ção do estado liberal, com a organização da sociedade capitalista, com o poder econômico, e fale em nome das classes trabalhadoras, essas teorias estão em perfeita conformidade com um campo do conhecimento estabelecido e cristalizado de normalidade, quanto à aceitação científica dos seus dogmas, princípios e bases teóricas.

O marxismo é um modelo consolidado no campo científico, faz parte da normalidade e não mais da transformação inovadora em termo de aceitação científica. Perdeu seu potencial de introduzir novas ideias de base teórica e criou um léxico de repetições e recriação das mesmas ideias e não de proposição de novas interpretações da sociedade e da cultura humana. Também, representa o predomínio da pesquisa teórica sobre a empírica. O local observado e estudado explica-se pela teoria e não a teoria pelo local observado e estudado. Dessa forma, em perfeita harmonia, estável com as teorias do racionalismo científico ocidental que entrou para parte operante do conhecimento ocidental, como forma de dominação sobre os conhecimentos africanos e asiáticos.

Entretanto, o pan-africanismo apresenta os enfoques do conhecimento tendo como base a cultura africana, os princípios de parte dos conhecimentos egípcios, núbios, etiopês, bantos e iorubanos. As concepções do conhecimento africano, como fonte importante do conhecimento da humanidade estão, ainda, sobre forte contestação em relação ao conhecimento ocidental, e trata-se de um campo de tensão, de ruptura.

A Grécia e o conhecimento gregos não são os pilares do conhecimento ocidental, no entanto, uma grande ideologia em torno deste paradigma produziu o ocidente como forma e força política, cultural, científica e econômica. Impõe a ordem de fatores na pesquisa científica de que a teoria precede a prática, o campo empírico perde seu potencial de fonte e torna-se, apenas, local de cons-

tatação, exemplificação e aplicação da teoria. Condiz com um paradigma científico do ocidente que a possibilidade de universalização do conhecimento. Diz que uma teoria pode abarcar todas as situações da vida humana. Aceita a proposição de que a teoria é superior a prática, superior as criações e diversificações humanas, implica que os teóricos são ilustres, os práticos são seus discípulos, portanto, pensadores reprodutores e não pensadores instituidores de novos paradigmas e novas ideias.

Principal ordem de fatores é a relação do tema da pesquisa com o conhecimento de vida e envolvimento do pesquisador. A bagagem prévia do autor, do pesquisador com o tema modifica, em muito, as capacidades de acesso ao conhecimento e à informação ofertados pelo tema pesquisado. Nesse sentido, a pesquisa afrodescendente é uma metodologia de postura nova, relacionando a ação à pesquisa, procurando uma dialética entre ação – pesquisa-ação, tendo como partida o campo e o conhecimento sobre o campo, e procurando a construção explicativa teórica, depois, como consequência e não como fonte.

Está no campo da discussão da epistemologia das ciências e das rupturas necessárias para integração do Continente africano, de africanos e descendentes como produtores de um conhecimento, com base na experiência criadora de populações africanas e negras na diáspora. Implica no caso brasileiro em considerarmos os africanos como colonizadores do Brasil, devido a herança cultural e material, e não os portugueses, como, também, reconhecer o africano e descendente, como pensador, vindo de comunidades pensante e realizador dos atos criadores e civilizadores, também, como todos os outros povos.

No campo ético, o respeito ao conhecimento pelo nosso próprio conhecimento e protagonismo social. Não se tra-

ta de um conhecimento “vindo de baixo” nem para dar voz aos “vindos dos debaixo”, como a história tem apresentado como visão inovadora, trata-se de conhecimento produzido no fazer social, nas dinâmicas das sociedades.

As populações negras sempre estiveram pouco representadas e tratadas na pesquisa nacional. O conhecimento das populações negras e a nossa produção intelectual foi, sempre, minorizada na sua importância e no seu valor científico.

Essas populações foram, na maioria das vezes, tratadas de formas inadequadas, ou não que satisfaziam às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais dela própria. As universidades brasileiras produziram, durante muito tempo, uma imensa dicotomia entre os interesses das populações negras e dos pesquisadores negros e a produção acadêmica.

A pesquisa com a metodologia afrodescendente foi criada no sentido de reverter, em parte, as inadequações, erros e mesmos racismos antinegro existente na pesquisa nacional. Reafirmo ser uma dentre muitas possibilidades, mas é uma que nos espelha e transfere dignidade à população negra.

HINO NACIONAL BRASILEIRO

Música de Francisco Manoel da Silva
Letra de Joaquim Osório Duque Estrada

Ouviram do Ipiranga as margens plácidas
De um povo heróico o brado retumbante,
E o sol da Liberdade, em raios fúlgidos,
Brilhou no céu da Pátria nesse instante.

Se o penhor dessa igualdade
Conseguimos conquistar com braço forte,
Em teu seio, ó Liberdade,
Desafia o nosso peito a própria morte!

Ó Pátria amada,
Idolatrada,
Salve! Salve!

Brasil, um sonho intenso, um raio vívido
De amor e de esperança à terra desce,
Se em teu formoso céu, risonho e límpido,
A imagem do Cruzeiro resplandece.

Gigante pela própria natureza,
És belo, és forte, impávido colosso,
E o teu futuro espelha essa grandeza

Terra adorada,
Entre outras mil,
És tu, Brasil,
Ó Pátria amada!

Dos filhos deste solo és mãe gentil,
Pátria amada,
Brasil!

Deitado eternamente em berço esplêndido,
Ao som do mar e à luz do céu profundo,
Fulguras, ó Brasil, florão da América,
Iluminado ao sol do Novo Mundo!

Do que a terra mais garrida
Teus risonhos, lindos campos têm mais flores;
“Nossos bosques têm mais vida”,
“Nossa vida” no teu seio “mais amores”.

Ó Pátria amada,
Idolatrada,
Salve! Salve!

Brasil, de amor eterno seja símbolo
O lábaro que ostentas estrelado,
E diga o verde-louro desta flâmula
– Paz no futuro e glória no passado.

Mas, se ergues da justiça a clava forte,
Verás que um filho teu não foge à luta,
Nem teme, quem te adora, a própria morte.

Terra adorada
Entre outras mil,
És tu, Brasil,
Ó Pátria amada!

Dos filhos deste solo és mãe gentil,
Pátria amada,
Brasil!

HINO DO ESTADO DO CEARÁ

Letra: Thomaz Pompeu Lopes Ferreira

Música: Alberto Nepomuceno

Terra do sol, do amor, terra da luz!
Soa o clarim que a tua glória conta!
Terra, o teu nome, a fama aos céus remonta
Em clarão que seduz!
- Nome que brilha, esplêndido luzeiro
Nos fulvos braços de ouro do cruzeiro!

Mudem-se em flor as pedras dos caminhos!
Chuvas de prata rolem das estrelas...
E, despertando, deslumbrada ao vê-las,
Ressoe a voz dos ninhos...
Há de aflorar, nas rosas e nos cravos
Rubros, o sangue ardente dos escravos!

Seja o teu verbo a voz do coração,
- Verbo de paz e amor, do Sul ao Norte!
Ruja teu peito em luta contra a morte,
Acordando a amplidão.
Peito que deu alívio a quem sofria
E foi o sol iluminando o dia!

Tua jangada afoita enfune o pano!
Vento feliz conduza a vela ousada;
Que importa que teu barco seja um nada,
Na vastidão do oceano,
Se, à proa, vão heróis e marinheiros
E vão, no peito, corações guerreiros?!

Sim, nós te amamos, em ventura e mágoas!
Porque esse chão que embebe a água dos rios
Há de florar em messes, nos estios
Em bosques, pelas águas!
Selvas e rios, serras e florestas
Brotem do solo em rumorosas festas!

Abra-se ao vento o teu pendão natal,
Sobre as revoltas águas dos teus mares!
E, desfraldando, diga aos céus e aos ares
A vitória imortal!
Que foi de sangue, em guerras leais e francas,
E foi, na paz, da cor das hóstias brancas!

**Mesa Diretora
2017-2018**

Deputado José Albuquerque
Presidente

Deputado Tin Gomes
1º Vice-Presidente

Deputado Manoel Duca
2º Vice-Presidente

Deputado Audic Mota
1º Secretário

Deputado João Jaime
2º Secretário

Deputado Júlio César Filho
3º Secretário

Deputada Augusta Brito
4ª Secretária



**Assembleia Legislativa
do Estado do Ceará**

**INSTITUTO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE O
DESENVOLVIMENTO DO ESTADO DO CEARÁ**
Inesp

Thiago Campêlo Nogueira
Presidente

Gráfica do Inesp

Ernandes do Carmo
Coordenador

**Cleomarcio Alves (Marcio), Francisco de Moura,
Hadson França e João Alfredo**
Equipe Gráfica

Aurenir Lopes e Tiago Casal
Equipe de Produção Braille

Carol Molfese e Mário Giffoni
Equipe de Diagramação

José Gotardo Filho e Valdemice Costa (Valdo)
Equipe de Design Gráfico

Lúcia Maria Jacó Rocha e Vânia Monteiro Soares Rios
Equipe de Revisão

Site: www.al.ce.gov.br/inesp

E-mail: inesp@al.ce.gov.br

Fone: (85) 3277-3701

Fax: (85) 3277-3707



**Assembleia Legislativa
do Estado do Ceará**

Assembleia Legislativa do Estado do Ceará
Av. Desembargador Moreira 2807,
Dionísio Torres, CEP 60170-900, Fortaleza, Ceará,

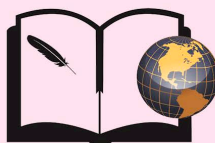
Site: www.al.ce.gov.br

Fone: (85) 3277-2500

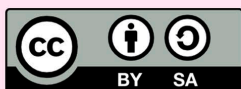
Fazer a educação dos conhecimentos cognitivos, e torna-los *Fazer Educativo* na rotina das transposições de conhecimentos históricos, tanto para professores quanto para estudantes suscitará várias modalidades didáticas e um currículo que corresponda aos desafios sociais, políticos e culturais frente a atual conjuntura do Estado Brasileiro. Os desafios à sociedade brasileira em sua diversidade regional e de características peculiares, frente à organização metodológica da educação, em que a política partidária determina o que se deve ensinar e o que se deve aprender a *Coleção do Fazer Educativo*, nesta etapa, composta por coletâneas de artigos produzidos por pesquisadores docentes e discentes de cursos de pós-graduação stricto-sensu e lato sensu tem por objetivo, apresentar os caminhos e descaminhos percorridos pelas propostas para o desenvolvimento da educação no Brasil. A *Coleção do Fazer Educativo* como projeto de ampliação dos olhares didáticos para as concepções pedagógicas, tem por meta, a transformação e transposição de conhecimentos em vista da justiça social, a partir das avaliações dos contextos atuais das instâncias educacionais. Esta coleção em sua variedade de temas enseja segundo os organizadores chegar às mãos de profissionais da educação e comunidade escolar para que os conteúdos definidos de forma simples tenham alcance múltiplo nos sistemas de ensino e para que o fazer-didático docente possa está amparado por bases teóricas sólidas. O *Fazer Educativo*, portanto, requer dos/as docentes decisões de embarcar na história social e política da educação. É um convite ao ponto crucial do que se pretende realizar com e para os/as educandos/as, pois, educar pressupõe amar-se e amar. Dar e receber. É educar para um mundo de tomada de decisões, de participação e construção de uma nova sociedade em que as sementes da dignidade, do respeito e do amor, nasçam, floresça e dê os frutos de prosperidade.



UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ



INSTITUTO SUPERIOR
DE ENSINO SEM
FRONTEIRAS - ISESF



**Assembleia Legislativa
do Estado do Ceará**

Instituto de Estudos e Pesquisas sobre o
Desenvolvimento do Estado do Ceará