



Educação *como forma de* socialização

Volume 3

Educação e sociedade:
debates contemporâneos
para a cidadania

Organizadores:

Ivan Costa Lima

João Luís J. do Nascimento

Maria Saraiva da Silva

Estanislau Ferreira Bié

Henrique Cunha Júnior

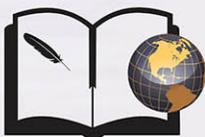
Edivar Barbosa dos Santos

Francisco Valdemir A. Guedes

Theóphilo Michel Á. C. Beserra



As mudanças ocorridas em sociedade e conseqüentemente na educação contemporânea brotam de transmutações de ordem econômica, política, social e cultural que desencadearam conseqüências por todo o planeta. Essas mudanças vieram repletas de exigências que refletem sobre o mundo do trabalho, que requer do trabalhador conhecimento teórico e prático para o exercício de funções, mobilidades, atitudes e diversidades de ações em um dinamismo que segundo alguns contratos trabalhistas devem prezar por resultados considerados de qualidade com baixo custo. Ao tratar-mos de educação e sociedade na *Coleção Educação como forma se socialização* por meio das coletâneas que a compõem desejamos apresentar as mudanças nos currículos universitários e as conseqüências na educação básica tendo a escola e a comunidade escolar como foco das diversidades dos temas a serem aprendidos e ensinados. A democracia e o exercício da democracia é o que se espera com as mudanças na educação brasileira que por força de decisões políticas partidárias e sócio participativas requereram uma nova base norteadora da educação básica com o objetivo de conduzir os sistemas de ensino nacional por caminhos comuns. A escola mais uma vez tem no Brasil o papel de pela educação dos conhecimentos e com conhecimento de causa, preparar os indivíduos para o exercício das diversas formas de trabalho e estabelecer vínculos com a sociedade de forma a transformar cidades, estados e país. Nessa perspectiva e frente às novas realidades, a superação de conceitos e teorias dantes estudadas nas universidades e vivenciadas na educação escolar por séculos eram modelo para os locais de trabalho junto com os livros adotados pelos sistemas de ensino que eram praticamente a única fonte de ensino e aprendizagem. Na atualidade, contudo, as formas e meios de ensino e aprendizagem devem ser considerados e adotados nos diversos ambientes em que as sociedades estejam restabelecidas. São sociedades em transformação e os aprendizados brotam de todos os lugares, meios e formas. É a recriação na sociedade em que a informática está inserida no mundo da rua, das casas, das famílias, universidades, escolas e trabalho, transformando vidas. São choques de gerações e conhecimentos em um mesmo universo. Universo na dimensão cósmica e universo dos conhecimentos paralelos entre educação escolar e trabalho modificando a história da educação nas interligações, inter-relações de contextos das políticas, das científicidades e das culturas.



INSTITUTO SUPERIOR
DE ENSINO SEM
FRONTEIRAS - ISESF



UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ



9 788556 963185



editora fi
www.editorafi.org

Educação como forma de socialização

Conselho Editorial e Científico da Coleção Educação como Forma de Socialização

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

Me. Ana Cláudia Silva Farias
Universidade de Fortaleza — UNIFOR

Me. Maria Saraiva da Silva
Universidade Federal do Estado do RJ — UNIRIO

Me. Samia Paula dos Santos Silva
Universidade Federal do Ceará — UFC

Me. Marlene Pereira dos Santos
Universidade Federal do Ceará — UFC

Me. Maria Socorro Pimentel
Universidade Federal do Ceará — UFC

Me. Théophile Michel Á. Cabral Beserra
Universidade Federal do Ceará — UFC

Esp. Francisco Valdey 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 Educação Como Forma de Socialização foi avaliada
e facultada por colaboração *ad hoc*.

Claudio Pedro Gondim de Alcântara, Estanislau Ferreira Bié, Estanislau
F. Bié Segundo, Estanislau F. Bié Terceiro, Felipe Tadeu Beserra de
Oliveira, Edivar Barbosa dos Santos, José Cildo Martins, Luana Felix Bié,
Manoel Jocélio dos Santos, Marcos Nunes da Silva, Maria Sanders
Martins Souza, Solange Lima Simão Bié, Stenio Ferreira Bié
Instituto Superior de Ensino Sem Fronteiras – ISESF

Educação como forma de socialização

Volume 3

Educação e sociedade: debates contemporâneos para a cidadania

Ivan Costa Lima
João Luís J. do Nascimento
Maria Saraiva da Silva
Estanislau Ferreira Bié
Henrique Cunha Júnior
Edivar Barbosa dos Santos
Francisco Valdemy A. Guedes
Theóphilo Michel Á. C. Beserra
(Orgs.)

fi editora *fi*

Diagramação: Marcelo A. S. Alves

Capa: Lucas Fontella Margoni

Arte de capa: Carole Kümmecke

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.



Todos os livros publicados pela Editora Fi estão sob os direitos da Creative Commons 4.0 https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



Associação Brasileira de Editores Científicos

<http://www.abecbrasil.org.br>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

LIMA, Ivan Costa; NASCIMENTO, João Luís J. do; SILVA, Maria Saraiva da; BIÉ, Estanislau Ferreira; JÚNIOR, Henrique Cunha; SANTOS, Edivar Barbosa dos; GUEDES, Francisco Valdemy A.; BESERRA, Théophilo Michel Á. C.; (Orgs.)

Educação como forma de socialização, volume 3: educação e sociedade: debates contemporâneos para a cidadania [recurso eletrônico] / Ivan Costa Lima; João Luís J. do Nascimento; Maria Saraiva da Silva; Estanislau Ferreira Bié; Henrique Cunha Júnior; Edivar Barbosa dos Santos; Francisco Valdemy A. Guedes; Théophilo Michel Á. C. Beserra; (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

263 p.

ISBN - 978-85-5696-318-5

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Educação, 2. Ensino, 3. Pedagogia 4. Coleção I. Título.

CDD-371

Índices para catálogo sistemático:

1. Professores, métodos e disciplinas

371

Apresentação

Os organizadores

As mudanças ocorridas em sociedade e conseqüentemente na educação contemporânea brotam de transmutações de ordem econômica, política, social e cultural que desencadearam conseqüências por todo o planeta. Essas mudanças vieram repletas de exigências que refletem sobre o mundo do trabalho, que requer do trabalhador conhecimento teórico e prático para o exercício de funções, mobilidades, atitudes e diversidades de ações em um dinamismo que segundo alguns contratos trabalhistas devem prezar por resultados considerados de qualidade com baixo custo.

Ao tratarmos de educação e sociedade na ***Coleção Educação como forma de socialização*** por meio das coletâneas que a compõem desejamos apresentar as mudanças nos currículos universitários e as conseqüências na educação básica tendo a escola e a comunidade escolar como foco das diversidades dos temas a serem aprendidos e ensinados.

A democracia e o exercício da democracia é o que se espera com as mudanças na educação brasileira que por força de decisões políticas partidárias e sócio participativas requereram uma nova base norteadora da educação básica com o objetivo de conduzir os sistemas de ensino nacional por caminhos comuns. A escola mais uma vez tem no Brasil o papel de pela educação dos conhecimentos e com conhecimento de causa, preparar os indivíduos para o exercício das diversas formas de trabalho e estabelecer vínculos com a sociedade de forma a transformar cidades, estados e país.

Nessa perspectiva e frente às novas realidades, a superação de conceitos e teorias dantes estudadas nas universidades e vivenciadas

na educação escolar por séculos eram modelo para os locais de trabalho junto com os livros adotados pelos sistemas de ensino que eram praticamente a única fonte de ensino e aprendizagem. Na atualidade, contudo, as formas e meios de ensino e aprendizagem devem ser considerados e adotados nos diversos ambientes em que as sociedades estejam restabelecidas.

São sociedades em transformação e os aprendizados brotam de todos os lugares, meios e formas. É a recriação na sociedade em que a informática está inserida no mundo da rua, das casas, das famílias, universidades, escolas e trabalho, transformando vidas. São choques de gerações e conhecimentos em um mesmo universo. Universo na dimensão cósmica e universo dos conhecimentos paralelos entre educação escolar e trabalho modificando a história da educação nas interligações, inter-relações de contextos das políticas, das científicidades e das culturas.

As culturas que surgiram por consequências da informatização e automação impactaram os sistemas de produção e de trabalho da mesma forma que trouxeram o progresso nas várias dimensões da sociedade também provocaram mudanças nos comportamentos humanos e relações sociais. Os impactos sobre os diversos setores intensificaram o Brasil com os altos índices de desemprego, baixos salários, desvalorização dos profissionais e índices alarmantes de descompromisso com a alfabetização de populações excluídas da participação social. O desrespeito e desprezo pelo ente humano em sua essência em forma de abandono, a exploração da força de trabalho, as más condições de vida nas cidades e zonas rurais atingem aos pobres e aos mais pobres ainda, exacerbando instintos de violência por conta da violência sofrida.

Dentre as tantas violências infligidas ao povo brasileiro, o analfabetismo, o coloca sempre em dinâmicas de escravização por falta de acesso ao conhecimento que o aproxime dos direitos e deveres de cidadania.

Nesse sentido a coleção educação como forma de socialização abre portais que interligam a sociedade ao direito a ela devido e por ela produzido. Para tanto, apresentamos aos/as leitores/as

produções diversas e distintas provenientes de várias universidades e áreas de estudo cujos organizadores se propuseram a contribuir com suas pesquisas para dentro da história da educação e da sociedade rever e apontar caminhos que possam de alguma forma direcionar os planos e gestão educativa.

Educação em sociedade e para a sociedade em que a instrumentalização requer o envolvimento de todos os espaços privados e públicos. As dinâmicas de introdução dos familiares em participação na educação social e escolar dos/as aprendentes, à prática de cuidado com os lugares de educação formal e informal, a compreensão dos dinamismos comunitários são propriedades que comporão a nova adequação dos projetos de ações políticas e pedagógicas de universidades e escolas em que a liberdade para busca do conhecimento e a internalização deste conhecimento seja refletido política e socialmente.

São exemplos de temas que formam esta coleção: Educação e contemporaneidade; Paradigmas em Educação e Educação freiriana; Gestão Pública e políticas educacionais; Debates contemporâneos para a cidadania; Educação Infantil discutindo práticas pedagógicas; Educação e práticas de ensino; Comunicação e aprendizados: processos de socialização do saber, dentre outros conhecimentos a serem postos que fazem de cada coletânea suporte de reiteração e recomposição de conceitos e guias para a vida de educadores e estudantes ao trilharem juntos o caminhar da vida em sociedade.

Sumário

Apresentação	13
Os organizadores	
Capítulo 1	17
Educação e sociedade: a importância da Ciência e de Pesquisas na perspectiva de raízes africanas	
Evaldo Ribeiro Oliveira; Ariadne Maria Rios	
Capítulo 2.....	37
A construção da abordagem histórica numa perspectiva afrocentrada por meio do uso da poesia negra em sala de aula	
Fábio Eduardo Cressoni	
Capítulo 3.....	63
Passeata dos cem mil em perspectiva: movimentos sociais, educação e política	
Antonio Marcos de Sousa Silva; Lucas Marcelo Tomaz de Sousa	
Capítulo 4.....	95
A luta por justiça ambiental dos Quilombolas do Cumbe/Aracati – CE, contra o racismo ambiental	
João Luís Joventino do Nascimento	
Capítulo 5.....	115
Construindo pontes entre a extensão universitária e o quilombo Sítio Veiga: relato de experiência do Numeq	
Cristiane Sousa da Silva; Joselina da Silva	
Capítulo 6.....	143
Educação e sociedade em face à violência religiosa contra as matrizes africanas: um debate necessário	
Ivan Costa Lima; Nico Augusto Có	

Capítulo 7	169
Vozes de feministas negras sobre políticas públicas	
Rosalia de Oliveira Lemos	
Capítulo 8	203
A pedagogia africana na encruzilhada da macumba e desmacumbização	
Bas´Ilele Malomalo	
Capítulo 9	225
Uma pedagogia para a escrita de si - do ensino à aprendizagem tendo como recurso metodológico a observação que leva ao estranhamento	
Geranilde Costa e Silva; Jonathan Souza	
Capítulo 10	251
Prática pedagógica em diferentes cenários: da varanda do sobrado ao terreiro do quilombo	
Iraneide Soares da Silva	

Apresentação

Os organizadores

Desafiar padrões, certezas e caminhos traçados na sociedade e na educação é o percurso pretendido por esta coletânea, que objetiva, entre outras questões, colocar em evidência temas presentes na sociedade contemporânea, assim como se propondo novas abordagens para superar e desnaturalizar a realidade social.

De maneira geral, quando discutimos este tema, rapidamente, surge em nossas mentes a crítica ao papel da escola e como ela se relaciona com a sociedade abrangente. Certamente, que tal reflexão continua significativa na sociedade capitalista moderna, no entanto, como veremos ao longo deste livro novas dimensões provocam novas abordagens, que podem tornar-se conteúdos a serem debatidos nos sistemas educativos, quando se pensa a construção da cidadania, em termos críticos e éticos.

O conjunto de temas, aqui listados, pretendem possibilitar aos educadores(as) e a sociedade em geral a apropriação de conhecimentos que, até então, estão na órbita das instituições de ensino superior. No entanto, consideramos que estes saberes são profundamente necessários para se pensar currículos, programas, projetos e práticas educacionais que transitam pelo tecido social, como forma de se ampliar os caminhos que contribuam para uma sociedade mais solidária e humana, em tempos de tantas perdas de direitos e retrocessos.

É evidente que o debate racial se sobrepõe nesta obra, exatamente, por ter sido esta dimensão, durante muito tempo, negligenciada como estruturante das relações sociais capitalistas, que se alimenta do racismo e de suas dimensões correlatas, tendo

como evidente consequência a falta de problematização da educação e da própria sociedade sobre as suas consequências na realidade atual. Bem como, por seus autores(as) terem suas trajetórias de pesquisas e práticas educativas direcionadas e marcadas pela crítica ao paradigma tradicional de modelo eurocêntrico de produção e disseminação do conhecimento.

Neste sentido, o livro se coloca como um exercício de deslocamento dos sujeitos para outros modos de percepção para o saber produzido em outros tempos, lugares e relações sociais, como de gênero, sexualidade, ambiental, religiosa e raciais. Bem como, aquelas práticas advindas dos movimentos sociais como relevantes para a mudança de posturas, diante de uma realidade atravessada e marcada por diferentes formas de violência na atual conjuntura social que nos cerca.

O artigo de autoria de Evaldo Oliveira e Ariadne Rios evoca a necessidade de que a sociedade e a educação possam produzir pesquisas numa abordagem que considere a produção epistemológica de base africana e afrodiáspórica, como possibilidade em alterar nossas percepções acerca da ciência que se produz no Brasil.

O artigo de Fábio Cressoni discute a construção da abordagem histórica na educação básica numa perspectiva afrocentrada, trazendo sua conceituação para em seguida demonstrar a validade da poesia negra como instrumento pedagógico em sala de aula.

Na discussão proposta por Antonio Silva e Lucas Sousa se evidencia uma crítica as formas tradicionais de analisar os movimentos sociais, que “não mais conseguia abarcar os fenômenos sociais de massa que se emergiram no final da década de 1960”. Busca-se em outras bases teóricas discutir o impacto da marcha dos cem mil, movimento que se contrapunha a ditadura no Brasil.

O racismo ambiental é a reflexão do artigo de João Luís do Nascimento (João do Cumbe) problematizando o “desenvolvimento econômico”, que traz como consequência a violação de direitos nas comunidades tradicionais no estado do Ceará, evidenciando neste

processo as lutas travadas pela comunidade quilombola do Cumbe nesse processo.

Evidenciando a relação extensionista da universidade com o movimento quilombola, o artigo de Cristiane da Silva e Joselina da Silva reflete sobre a relação estabelecida entre o Núcleo de Estudos Multidisciplinares Quilombolas e a Comunidade Quilombola Sitio Veiga em Quixadá, Ceará como parte de um exercício de implementação da história e cultura afro-brasileira na região.

Já o artigo de Ivan Lima e Nico Có traz um debate de extrema atualidade a violência contra as religiões de matriz africana, e enfatizando-as como portadoras de uma dinâmica civilizatória e social que são significativas para a educação e a sociedade brasileira como um todo.

As políticas públicas na visão de mulheres negras cariocas é o foco do artigo de Rosália Lemos, no sentido de compreende-las “a emergência de transformação no foco de ação e, na maioria das vezes, reivindica novas ações em busca da redução das desigualdades, que definem graus das iniquidades nas sociedades estratificadas como a nossa”, em face ao racismo e ao sexismo que estruturam a sociedade.

Discutir uma pedagogia da macumba é a provocação que o texto de Bas´Ilele Malomalo traz para este livro, pois segundo o autor “a imaginação sociológica, filosófica, artística, política e ética tornam-se aliadas para a produção de uma epistemologia combativa, intercultural e emancipatória”, como forma de instigar os educadores(as).

Uma psicologia de base africana e afro-brasileira é o desafio colocado pelo texto de Geranilde e Silva e Jonathan Souza, que trazem a experiência vivida dentro da componente curricular psicologia da educação e suas possibilidades e limites na construção do conhecimento científico na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira – Unilab, no Ceará.

Por fim, o texto de Iraneide Soares nos apresenta uma experiência dentro de uma comunidade quilombola no Piauí,

demonstrando os caminhos de uma prática pedagógica que pretende articular teoria e prática ampliando o diálogo sobre temas emergentes como raça, gênero entre outros para os profissionais da educação em história.

Desejamos que o livro contribua para a apropriação de novas bases sobre o papel que a educação e a sociedade exercem sobre o nosso olhar sobre o mundo e suas relações ainda marcadas por expressões hegemônicas, que pretendem ser questionadas no século XXI.

Capítulo 1

Educação e sociedade: a importância da Ciência e de Pesquisas na perspectiva de raízes africanas

Evaldo Ribeiro Oliveira¹

Ariadne Maria Rios²

*“Enquanto os leões não tiverem seus historiadores,
as histórias das caçadas glorificarão os feitos dos
caçadores”. Provérbio Ioruba*

Introdução

Pretendemos tematizar neste texto, a importância de pesquisas e ciências na perspectiva de raízes africanas como um elemento para educar as sociedades. Trata-se de uma abordagem que destacará a importância das pesquisas em educação e relações raciais, evidenciando a luta do Movimento Negro por educação e o contexto das pesquisas que abordam as temáticas raciais na educação, com o intuito de destacar as epistemologias africanas e afrodiáspórica no campo da educação e produção de ciência.

¹ Doutor em Educação. Professor Adjunto na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB - REDENÇÃO/CE. Instituto de Humanidades e Letras. Curso de Pedagogia. evaldo@unilab.edu.br

² Mestranda em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis - MASTS/ Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB - REDENÇÃO/CE. ariadne_rios@hotmail.com

Para iniciar, cabe destacar que no Brasil, tratar de educação como um direito humano, atentando-se para as demandas da população negra, é denunciar o racismo presente na sociedade e anunciar contribuições culturais, políticas e científicas deste grupo social, os negros e negras. Além do exposto, tal medida, educação como direito humano, está expressa em diversos documentos legais, como a Constituição, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), mas principalmente, expressas nas Leis 10639/2003 e 11.465/2008 ao determinarem o estudo das histórias e culturas dos afro-brasileiros, dos africanos e dos povos indígenas, que diz respeito a todos brasileiros(as).

Construir uma sociedade por meio da educação, é uma tarefa árdua, ainda mais, uma sociedade que passou mais de três séculos no regime de escravidão, no qual, seus resquícios, como racismo, pobreza, desigualdade salarial, genocídio, ainda está presente após mais de doze décadas, para a maioria da população negra brasileira. Porém esta é a tarefa que temos: construir uma sociedade, com educação, na qual, ser negro e ser negra não poderá ser motivo de desqualificação, falta de oportunidade, conforme apontam os dados do IBGE, PNAD, entre outros.

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostra que as mulheres negras são minoria em relação ao mercado de trabalho, ao rendimento financeiro, saúde e educação, comparando às mulheres não negras, aos homens não-negros e negro, ou seja, estão na minoria das minorias. Diversos são os dados que afirmam tal realidade, destacamos os dados apresentados por Silva (2013 p.115)

População	Extremamente pobres		Pobres		Vulneráveis		Não pobres	
	1999	2009	1999	2009	1999	2009	1999	2009
Branco	5,7	3,0	10,8	5,6	43,8	38,8	39,7	52,6
Mulheres negras	16,0	7,4	22,9	13,4	46,6	53,0	14,5	26,3
Mulheres brancas	5,7	3,1	10,9	5,5	43,8	38,9	39,6	52,5
Homens negros	16,1	7,0	23,0	12,9	46,1	52,2	14,9	27,9
Homens brancos	5,6	2,9	10,8	5,6	43,8	38,7	39,8	52,8

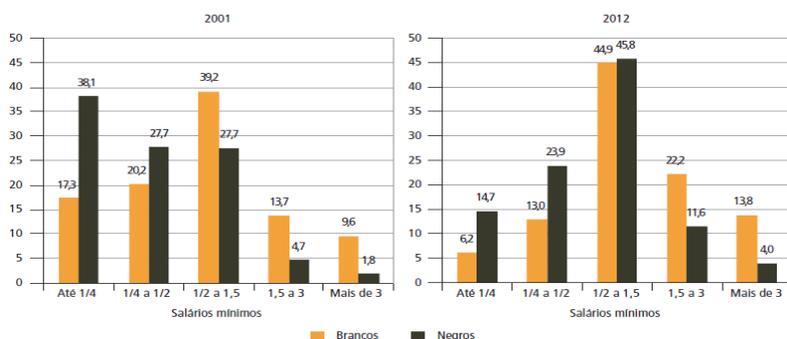
Fonte: Ipea *et al.* (2011).

Elaboração da autora.

Obs.: a população negra é composta por pretos e pardos.

Cabe destacar que tal realidade está sendo alterada a cada ano quando se comparado, em 2007, onde em cada cem mulheres que entraram em universidade pública no país, oitenta e nove eram mulheres não-negras e onze eram mulheres negras. Nove anos mais tarde, em 2016, tal panorama começa, mesmo que timidamente, ser alterada, com em relação as cem mulheres, são sessenta e nove mulheres não-negras e trinta e uma mulheres negras.

A realidade mostrada acima a partir do IBGE, também é apontada já alguns anos, pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), de acordo com o gráfico, a seguir, no qual mensura, em porcentagem, “a população por faixa de renda mensal per capita familiar, em múltiplos do salário mínimo de setembro de 2012, segundo cor ou raça” (MATIJASCIC e SILVA, 2014), no Brasil, de 2001 à 2012 conforme demonstrado abaixo³:



³ Fonte: Matijascic e Silva (2014)

Tais mudanças, ocorrem após lutas das mulheres negras organizadas, deste antes do fim oficial da escravatura. Neste sentido, cabe destacar que no campo da educação datam de 1988, as determinações constitucionais que possibilitam a adoção de políticas curriculares de Estado, com o objetivo de garantir equidade de condições de acesso à educação, correção de desigualdades educacionais, reconhecimento do valor da história e cultura dos diferentes povos que constituem a nação brasileira.

Neste processo se têm formulado, no Brasil, a passos lentos, políticas curriculares, com o objetivo de reconhecer a construção histórica dos povos indígenas e dos negros(as), superar desigualdades sociais e étnico-raciais, garantir direitos culturais e identitários, reverter mútuo desconhecimento, assim como tensas relações entre grupos com o poder de estabelecer prioridades para as sociedades, governar a nação e seus cidadãos.

Há no Brasil, uma visão distorcida das relações étnico-raciais, fomentada pelo mito de que se viveria numa democracia racial, muito recentemente e de forma não contínua começa a ser criticada, ao se formularem os currículos escolares, redigirem livros didáticos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), divulgados pelo Ministério da Educação entre 1996-2002, ensejam o início desta crítica, não mais como iniciativa restrita dos movimentos negros(as) e indígenas.

Após treze anos de sua promulgação, a lei 10639/2003 que torna obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas, Lei está que altera a Lei de diretrizes e bases da educação (LDB), lei máxima da educação brasileira. Cabe chamar a atenção, conforme falado anteriormente, a constituição de 1988, tal tema já era previsto no campo educacional, porém quando se trata de democracia para a população negra as ações concretas são lentas.

Além da Lei 10639/2003 e 11465/2008, é fundamental tomar conhecimento do PARECER CNE/CP 003/2004 e sua Resolução 001/2004 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, conforme é apresentado:

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. (BRASIL, 2004, p.10)

Para efetivar esta lei muito tem sido realizado por universidades, em especial por professores negros e negras e núcleos de estudos, como cursos de formação de professores, palestras, cursos de especialização, entre outros. Porém tem-se muito para realizar, pois ainda há inúmeros educadores (as), diretores (as), pedagogos (as) e outros (as) profissionais que desconhecem as leis que versão sobre o ensino de história e cultura africana, não realizam nenhuma ação para educar as relações étnico-raciais positivas. Educar para e nas as relações étnico-raciais é buscar romper com a ideia de democracia presente na sociedade brasileira.

1 Pesquisa em Educação e Relações Raciais

Para mudar o contexto apresentado acima, é necessário investir em educação, mais do que isto, em pesquisa em educação com a perspectiva das relações étnico-raciais. Para tanto, é importante compreender a educação como um direito humano, que possibilita formação, transformação e conscientização, como também, “é exatamente aquela educação que desperta os dominados para as necessidades da briga, da organização, da mobilização crítica, democrática, séria, rigorosa, disciplinada, sem manipulações, com vista à reivindicações do mundo” (Freire, 2001, p. 99).

A educação deve ser compreendida como “uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 1996, p. 98), não apenas uma

intervenção que reproduz a ideologia dominante, mas que busca “seu desmascaramento”. (Ibidem).

Educação pautada “nas atitudes das pessoas, grupos e estabelecimentos de ensino, com a capacidade de influir em comportamentos de outrem”. (OLIVEIRA, 2009, p. 40). Educar é “construir a própria vida” (SILVA, 2003, p.181), que realizado nas relações entre gerações, grupos étnico-raciais, gêneros, outros grupos sociais, com o objetivo de transmitir visão de mundo, repassar conhecimentos, anunciar encaminhamentos para vida, forjar experiências.

Neste sentido, a sociedade civil organizada, em especial os movimentos sociais, tem apresentado demandas para uma educação para cidadania, para as minorias étnicas e contra as discriminações de raça, sexualidades, entre outras. (GOHN,2012).

Estes movimentos, destaca-se o Movimento Negro⁴, que nas suas bandeiras de lutas, a educação ganha destaque especial, sendo inicialmente vista como forma de equiparar negros (as) e brancos (as) (Rodrigues, 2005), em seguida como forma de ascensão social e integração social, e, por fim, como “instrumento de conscientização por meio do qual os negros (as) aprenderiam a história de seus ancestrais, os valores e a cultura de seu povo, podendo, a partir deles, reivindicar direitos sociais e políticos, direitos à diferença e respeito humano” (Gonçalves, 2000, p. 337).

Após vivenciar e presenciar essa exclusão da população negra dos bancos escolares, o Movimento Negro compreende que uma das suas demandas para modificar a sociedade brasileira, objetivando a equidade entre os grupos étnicos, seria a educação. Desta forma, inicia-se um processo de denúncia do racismo na educação brasileira e a proposição de ações pedagógicas para combater a marginalização física e simbólica do povo negro na educação. Sendo assim, o

⁴Movimento Negro, segundo Rodrigues (2005, p. 251), é o “conjunto de entidades negras, de diferentes orientações políticas, que tem em comum o compromisso de lutar contra a discriminação racial e o racismo”.

Movimento Negro apresenta demandas por uma educação que respeite, reconheça e valorize a população negra. (OLIVEIRA, 2009).

Assim, o Movimento Negro passa da denúncia das instituições escolares como reprodutora do racismo à efetivação de propostas para legitimar a produção cultural negra. Este movimento social passou toda a década de 1980 comprometido com a democratização do ensino, sendo divididos esses anos, segundo Gonçalves e Silva (2000, p.155), em duas fases: a primeira se detém em denunciar o racismo, tendo como horizonte os livros didáticos, o currículo e a formação de professores; a segunda fase admite como alvo a ação concreta.

É importante destacar que, segundo Silva (1999, p. 28), “a falta de atenção para a problemática da educação [...] da população de origem africana no Brasil não é recente, data da primeira constituição, que explicitamente lhe vedava o direito à alfabetização”. A mencionada autora diz que, “pesquisadores, desde meados do século XX, têm-se debruçado sobre questões relativas à educação e à população negra”. (Ibidem).

Neste sentido, Gonçalves e Silva (2000), ao analisarem “o volume de teses e dissertações apresentadas nos Programas de Pós-Graduação, entre 1981 e 1997”, destacaram que, na temática “educação e relações raciais”, a produção foi muito pequena, visto que, em quinze anos não ultrapassou a marca de vinte trabalhos, sendo uma tese e dezenove dissertações. Os referidos autores destacaram que, os vinte trabalhos focalizam a problemática da educação de negros e negras, tendo como destaque os temas relacionados à multiculturalidade:

Identities de crianças, estereótipos e preconceitos nos livros didáticos, identidade étnica de trabalhadores rurais, rituais pedagógicos enquanto mecanismos de discriminações raciais, formação e trajetória de professoras negras e avaliação de experiências públicas. (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 102-104).

Na mesma direção, Siss e Oliveira (2007, p. 05) apontam que:

Ao longo dessa década [1980], pesquisadores e intelectuais, Afro-brasileiros ou não, se reúnem em encontros, sessões de estudos, seminários e congressos, [...], nos quais foram analisadas as múltiplas relações estabelecidas entre educação, práticas pedagógicas, relações raciais e a formação de professores [...]. Na segunda metade da década de 80 [1980], quatro grandes campos de pesquisa nessa área estavam bem definidos: o dos “Diagnósticos”, o dos “Materiais Didáticos”, o da “Formação de Identidades” e o dos “Estereótipos”.

Em relação à década de 1990, Siss e Oliveira (2007, p. 9) informam que, “a produção de análises acadêmicas relacionadas ao binômio desigualdades raciais/educação, elaboradas por pesquisadores afro-brasileiros ou não, conheceu um crescimento significativo”.

Esse crescimento na produção acadêmica colocou a temática da educação e relações étnico-raciais como parte integrante de uma agenda de pesquisas, conforme pode ser conferido nas reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), sendo que, na 29ª reunião anual, “dos trezentos e trinta trabalhos apresentados, dezessete estavam localizados na área temática do GT 21 [Grupo de Trabalho Educação e Relações Raciais]. Doze desses trabalhos foram apresentados nesse GT [Grupo de Trabalho] e outros cinco” em outros. (SISS; OLIVEIRA, 2007, p. 13).

Pesquisas essas que buscaram, em diálogos Sul-Sul, ou seja, entre sociedades do sul do mundo, como por exemplo as da África, da América Latina, romper com as relações de opressão inauguradas com a expansão da Europa a partir do século XVI. Busca essas pesquisas apoio e referências em pensamentos originários do Sul do mundo. No caso de que aqui tratamos notadamente os produzidos em África, na Diáspora, como também os próprios dos povos originários das Américas Da Oceania.

Tais pesquisas, no campo da educação e das relações étnico-raciais, podem ser organizadas, inicialmente como “pensamentos negros em educação”, isto é, pensamentos que são compreendidos

como o “processo de expressar conhecimentos constituídos na experiência vivida e refletida, de combinar compreensões do vivido com julgamentos, propostas, avaliações, hipóteses”. É também como processo que “revela escolha crítica de concepções de mundo, de sociedade, de relações entre as pessoas, de educação” (SILVA E BARBOSA, 1997, p. 10). Tais pensamentos, fruto de ações do Movimento Negro, colocam à mostra produções culturais realizadas pelos (as) negros(as), questionam práticas, atitudes, discursos e produção homogenizadora, e levam a repensar a estrutura marginalizadora da escola (GOMES, 1997, p.20-24).

São objetivos dessa busca de epistemologias enraizadas em experiências de homens e mulheres, negros (as) africanos(as) do continente e da Diáspora, garantir a todos os cidadãos brasileiros, notadamente os(as) negros(as), o direito não só de acesso à educação, como de sua permanência nos bancos escolares e conclusão de estudos com sucesso. Pretende-se que alunos e alunas de diferentes pertencimentos étnico-raciais e situações socioculturais obtenham êxito em seus estudos, concluindo-os com êxito. E, para tanto é preciso reeducação das relações étnico-raciais Segundo Silva (2009, p.42), fazem-se necessários processos educativos que orientem “as relações étnico-raciais vividas em contato com as outras pessoas, sejam eles produzidos como objetivo final de um processo de ensino/aprendizagem ou nas relações cotidianas”.

A educação das relações étnico-raciais, assim como pesquisas nesse campo, tem como objetivos a “formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais”. (SILVA, 2007, p. 490).

A educação para tanto, assim como pesquisas que buscam compreender e redimensionar as relações étnico-raciais em nossa sociedade, fundamentam-se nos seguintes princípios, firmados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações

Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, quais sejam: “consciência política e histórica da diversidade”, “fortalecimento de identidades e de direitos”, “ações de combate ao racismo e a discriminações” (BRASIL, 2004).

Por fim, cabe salientar, que, diferente de diversas outras áreas da investigação sobre educação, as pesquisas em educação e relações étnico-raciais, saíram das estantes e prateleiras de bibliotecas e se tornaram públicas, cursos, fórum permanentes, comissões técnicas, programas acadêmicos, planos de ação e atuação (Gomes, 2010b). Entretanto, possibilitaram mudanças nas práticas pedagógicas dos (as) educadores (as), nas políticas públicas federais, estaduais e municipais, nos planos políticos-pedagógicos dos estabelecimentos de ensino e também nos materiais de ensino.

2 Epistemologias africanas e afrodiáspórica e Pesquisas em Educação

Ao tratar de pesquisa em educação na perspectiva epistemológica africana e afrodiáspórica, primeiramente é importante compreender que a sociedade ocidental, de acordo com MAZRUI (2010, p. 695), “construiu e constrói a cultura e a crença de que os negros (as) não são dotados de capacidades intelectuais, não são aptos a criar, pensar, filosofar, produzir ciências, entre outras formas de expressar conhecimentos, criatividade. São, negros e negras, julgados, e por que não dizer condenados a serem representados apenas como força física, bruta, irracional, sem cultura, semovente, enfim, sem humanidade”. Para o referido autor, o ocidente conheceu um movimento intelectual que não facultava aos africanos nenhuma capacidade artística:

Na América do Norte, Thomas Jefferson negou aos negros a atribuição de qualquer capacidade em matéria de arte ou poesia. Em suas Notes on the State of Virginia [Notas sobre o Estado da Virgínia, Paris, 1784], ele procede a seguinte singular observação: “Eu ainda não pude constatar que um homem negro tenha

expressado um pensamento além do simples âmbito da narração; tampouco pude observar qualquer indício elementar de pintura ou de escultura. No tocante a música eles apresentam, em geral, maior capacidade que os brancos, dispondo de um ouvido muito afiado em relação aos acordes e ao ritmo, eles demonstram-se, inclusive, aptos a conceber um pequeno cânone. Entretanto, a sua aptidão em compor uma melodia mais extensa ou uma harmonia de maior complexidade, permanece a demonstrar” (MAZRUI, 2010, p.695).

Cientes desta realidade, diversos negros e negras, da Diáspora Africana ou do continente, dentre eles, Abdias do Nascimento, Guerreiro Ramos, Luiz Gama, Oliveira Silveira, Beatriz do Nascimento, Lélia Gonzáles, Jônatas Conceição, Thereza Santos, José Correia Leite, Amilcar Cabral, Patrice Lumumba, Kwame NKruma, Julius Nyerere, , Aimé Césaire, Cheik Anta Diop, , entre outros, buscaram “africanizar ou reafricanizar a ciência”, (SILVA, 2005, p. 32), ou seja, a “necessidade de serem adotados pensamentos e procedimentos que orientam a produção de conhecimento, oriundos de valores e princípios de raiz africana” (Ibidem, p. 32), assim como também “reconhecer nas diversas ciências, os conhecimentos chupados da tradição africana, assimilados à ciência ocidental sem que se citem as fontes” (Ibidem, p. 32).

Estas ações se fazem necessárias, pois diversos campos da ciência construíram e continuam construindo exemplos negativos referentes ao mundo africano, conforme destaca Santos (2000, p. 03):

No campo da Ecologia: o clima da África – tórrido – e os alimentos lá encontrados somente poderiam ser decaídos e inferiores. No campo da Biologia: o mundo seria dividido em raças havendo as superiores e as inferiores; os negros estariam na base da evolução por serem menos dotados de razão e de linguagem. No campo da Fisiologia: a cor da pele atestaria a essência da alma; a pele negra seria a marca de uma alma ruim. No campo da estética: a cor negra é símbolo do mal, é antiestética, não é bela, serve para retratar signos demoníacos, os maus sentimentos e paixões. No campo da

Frenologia: o tamanho e formato dos crânios demonstrariam o caráter e as tendências de cada raça; o formato do crânio dos negros atestaria sua inferioridade e sua tendência à violência e ao crime. Na antropologia e na história formou-se a ideia de que cada raça é capaz de construir uma determinada sociedade. E assim se interpretaria como estágio pouco evoluído o das sociedades africanas, o que demonstraria a inferioridade dos negros.

Sendo assim, muitos negros e negras, ao perceberem como a ciência compreendia e fazia compreender a população negra, apoiaram-se, passaram a elaborar pesquisas, enquanto um espaço de luta e ação. O que ocorre, quando suas metas e “prioridades de um grupo social marginalizado pela sociedade, no presente caso, o povo negro, as suas comunidades; de outro, desenvolvem suas pesquisas com a intenção de oferecer suporte para a solução de problemas da comunidade negra”. (SILVA, 2005, p. 29).

Buscando apropriar-se de conhecimentos, inclusive daqueles que os marginalizaram e marginalizam, tratam de se apropriar, de tomar conhecimento, compreender, interpretar, reelaborar, questionar, contrapor, produzir novos conhecimentos e com eles pôr-se a serviço dos marginalizados pelas sociedades, com a intenção de valorizar, fortalecer, humanizar, criar condições e expectativas de vida, objetivando romper com os conhecimentos produzidos para massacrar, desumanizar, empobrecer, embranquecer, entre outras tantas atrocidades.

Tais buscas de conhecimentos por negras e negros estão marcadas conforme ressalva Gomes (2010a, p. 503), principalmente pela eleição da questão racial como o seu foco de investigação”, assim buscam irromper “contra alteridade forçada em contexto de poder” desigual. (Ibidem, p. 503).

Assim, apropriam-se de racionalidades científicas nas quais o “outro da razão” não ocupa apenas os lugares destinados a objetos de pesquisa, mas também, de promotores, colaboradores e executores.

Seus estudos e decorrente aplicação têm buscado questionar: Pesquisas para que? Para quem? Tendo-se em vista que são “corpo e mentalidades negras” que, buscando as raízes africanas, em diferentes áreas do conhecimento, nas ciências humanas, da natureza, exatas. E mais ainda buscando perspectivas da experiência de ser negro, de ser negra.

A pesquisa e a ciência, na perspectiva epistemológica africana e afrodiaspórica, é um exercício de aquilombar-se, como diria Jônatas Conceição (Silva, 2006). É um processo de reconstrução, no qual resistir, dialogar, enfrentar, educar-se, são ações e movimentos precisos. (SOUZA, 2008, p. 106).

Diversos têm sido os grupos que romperam com epistemologias pretensamente universais. Neste sentido, alguns intelectuais, engajados em lutas contra opressões oriundas da colonização e do colonialismo, ou sejam, buscam novas epistemologias, constituídas fora do quadro do eurocentrismo.

Cabe, nesse sentido, citar as Epistemologias do Sul, que têm buscado romper com conhecimentos tidos como universais, que querem explicar e dominar experiências, pensamentos dos povos do sul do planeta. As Epistemologias do Sul “[...] são o conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam essa supressão, valorizam os saberes que resistiram com êxito e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos”. (SANTOS; MENESES, 2010, p. 19).

Assim sendo, mulheres e homens intelectuais de diversas partes do mundo voltam-se preferencialmente para o Sul não simplesmente como um campo geográfico, mas, sobretudo como um campo metaforicamente de “desafios epistêmicos, que procuraram reparar os danos e impactos causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo”. (Ibidem, p. 19).

Valorizar as Epistemologias do Sul não significa somente relativizar ou romper com conhecimentos produzidos a partir do Norte, mas também, buscar outra concepção de ciência, que esteja relacionada com visões de mundo dos povos do Sul. A título de

exemplo, cabe mencionar a filosofia africana, que conforme ensina Mazrui (2010, p. 800), precisa ser assim compreendida:

Se no ocidente, a filosofia começa com o pensamento e a ciência experimental com o toque, a filosofia cultural africana não distingue nitidamente o pensamento do toque. Vimos que, sob a sua forma completa, o silogismo a expressar a filosofia cultural africana enunciava-se do seguinte modo: Nós sentimos, portanto, nós pensamos! Por conseguinte, nós somos!

Ao tratar de filosofia africana, é fundamental levar em consideração que as realidades africanas hoje não são provenientes unicamente do colonialismo, pois “existe na África uma força mais potente que a experiência colonial: a cultura africana, ela mesma”. (MAZRUI, 2010, p. 762). Assim sendo, “o estudo das tendências das ciências e tecnologias na África deve, [...] reconhecer a proeminência dos valores e das tradições, tanto no tocante a filosofia africana, quanto em relação às ciências produzidas na perspectiva africana”. (Ibidem, p. 762).

Na mesma direção do exemplo apresentados, tem-se produzido epistemologias no campo da educação, com base ou em diálogo com conhecimentos produzidos por africanos e africanas, seja do continente ou das diásporas, que buscam romper e questionar as epistemologias ocidentais.

São produções que buscam *empretecer*, *enegrecer* ou *denegrir* os conhecimentos, realizando um esforço para superar concepções hegemônicas, universais, machistas, homofobias de conhecimentos construídos a partir do eurocentrismo.

Diversas são as intitulações de tais produções, como por exemplo, pedagogia griô, pretagogia, epistemologia da ancestralidade, educação afrocentrada, afrocentrismo, conhecimento centrado culturalmente, filosofia africana, entre outros, que diferencia entre si, em tempo, espaço e significados, e para fins didáticos, serão aqui compreendidas como “Epistemologias africanas e afrodiáspórica”.

Porém, como destaca Eduardo Oliveira (2012, p.35)

Não se trata, portanto, da crítica conceitual a conceitos consagrados pela tradição do pensamento ocidental. Trata-se de combater, isso sim, a condição mesma de produzir tais conceitos, sua produção elevada a esse grau de abstração para que, efetivamente, a crítica não se reduza ao aspecto conceitual, mas reincida sobre a atitude que o produziu. É a interface texto e contexto. Trata-se de considerar a “lógica” própria do Outro, sem reduzir o Outro à fórmula do Mesmo. Não basta ouvir sua voz e respeitar seu discurso. É preciso estar aquém, isto é, considerar as próprias condições do discurso a ser efetivado. Fazê-lo, entretanto, apresenta-se como uma dificuldade extrema.

São produções que buscam reconhecer e divulgar epistemologias africanas, a cosmovisão africanas, os princípios e valores civilizatórios oriundos do mundo africano, com “ênfase no ponto de vista que situa os povos africanos e a população afrodescendentes como agentes e não coadjuvantes”. Tendo como objetivo, “escrever, registrar e pensar a partir da topologia africana” (Nogueira, 2010), ou seja, dos valores, concepções, cosmologia oriundos do mundo africano.

Epistemologias africanas e afrodiáspórica não estão presentes somente no campo da educação, são elementos de todos os campos científicos. Sua importância se dá pela compreensão de uma ciência produzida pelo e para os excluídos, inclusive no campo das pesquisas, nestes casos, os (as) negros(as), sua significância se dá a partir do entendimento e aceitação de um fazer científico que de relevância social e étnico-racial. Pois são corpos e mentes juntos produzindo uma outra ciência, sem desconsiderar as existentes, mas questionando-as quando necessário.

A guisa da Conclusão

O presente texto buscou destacar a importância de pesquisas e ciências na perspectiva de raízes africanas como um elemento para

educar a sociedade. Para tanto, recorreu-se a compreensão do quão fundamental são as pesquisas em educação e relações étnico-raciais, afim de compreender a seriedade das epistemologias africanas e afrodiáspóricas no campo da educação e produção de ciência.

Os destaques apresentados demarcaram como a educação espaço de luta e transformação, desta forma, a epistemologias africanas e afrodiáspórica, são estabelecidas dentro no campo das pesquisas enquanto espaços de luta, de militância, que objetiva e prioriza “um grupo social marginalizado pela sociedade, no presente caso, o povo negro, as suas comunidades; de outro, quando são desenvolvidas com a intenção de oferecer suporte para a solução de problemas da comunidade negra” (SILVA, 2005, p. 29).

As epistemologias africanas e afrodiáspóricas, são instituídas também no contexto, ainda atual, que nega a cientificidade das produções acadêmicas de negras e negros, neste sentido, Ki-Zerbo (2005, p. 82) chama a atenção para o fato de acharem que, “aparentemente competência profissional não tem cor⁵”, sendo que, as competências, mesmos as profissionais, são informadas pelo pertencimento étnico-racial, pela cultura originária e pela história dos grupos a que se pertence. Portanto, conforme já apontado, ao analisar os dados como Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), percebe-se que há cor na pobreza, nas desigualdades educacionais e de renda, entre outros, por que negar a cor na cientificidade?

Como demonstrado nas páginas anteriores, construir uma sociedade antirracista, democrática e plural, foram e são uma tarefa das pesquisadoras e pesquisadores negros (as) e africanos (as) que compreendem a educação como a chave mestra desta engrenagem, sendo assim, utilizam-se de pesquisa na educação, como compromisso social e étnico-racial, conforme destaca Oliveira (2014), ao apresentar a constituição do ser negro-intelectual.

⁵ Tradução nossa.

Por fim, pesquisa em educação na perspectiva epistemológica africana e afrodiaspórica, apresentadas neste texto buscam, apresentar uma outra leitura para o Provérbio Ioruba apresentando na epigrafe do texto, “Enquanto os leões não tiverem seus historiadores, as histórias das caçadas glorificarão os feitos dos caçadores”, ou seja, as histórias contadas pelos leões não serão na perspectiva dos caçadores, pois suas experiências e vivências enquanto leões darão o colorido desta história.

Referências

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. Direitos Humanos e Educação Libertadora. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001

GHON, Maria da Glória. **Movimentos Sociais e Educação**. São Paulo: Editora Cortez, 8ª edição. 2012.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas**. Cadernos ANPAE, v. 1, p. 1-13, 2010b.

_____. 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: Editora Cortez, p. 492-516, 2010a.

_____. A contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro. In: BARBOSA, Lucia M. Assunção; SILVA, Petronilha B.G (Org.). **O pensamento negro em Educação no Brasil**. São Carlos: EDUFSCar, 1997. p. 17-30.

GONÇALVES, Luiz A. O.; SILVA, Petrolina B. G. E. Movimento Negro e Educação. In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n.6, p. 134-158, 2000.

KI-ZERBO, Joseph. African intellectuals, nationalism and pan-africanismo: a testimony. In: MKANDAWIRE, Thandika (ed). **African Intellectuals: Rethinking politics, language, gender and development**. Dakar: CODESRIA, 2005

MATIJASCIC, Milko e SILVA, Tatiana Dias (Edição e redação) / Brasília, 2014 – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) 2014.

MAZRUI, Ali A.; ADE AJAYI, J. F.; ADU BOAHEN, A.; TSHIBANGU, Tshishiku. Tendências da filosofia e da ciência na África. In: MAZRUI, Ali A; WONDJI, Christophe (ed). **História geral da África, VIII: África desde 1935**. Brasília: UNESCO, 2010.

NOGUERA, Renato. **Afrocentricidade e Educação**: princípios gerais para um currículo afrocentrado. Revista África e Africanidades. Disponível em http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/01112010_02.pdf. Acessado em 21/01/2014.

OLIVEIRA, Eduardo David de. **Filosofia da ancestralidade como filosofia africana**: Educação e cultura afro-brasileira. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. Número 18: maio-out/2012, p. 28-47

OLIVEIRA, Evaldo Ribeiro. **Negro intelectual, intelectual negro ou negro-intelectual: considerações do processo de constituir-se negro-intelectual**. Tese (doutorado). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2014.

_____. **Narrativas de Thereza Santos** – Contribuições para a educação das relações étnico-raciais. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

RODRIGUES, T. C. Embates e Contribuições do Movimento Negro à Política Educacional nas Décadas de 1980 e 1990. In: OLIVEIRA, Iolanda de; SILVA, Petronilha B.G.; PINTO, Regina P. (Org.). **Negro e educação**: escola, identidades, cultura e políticas públicas. Brasília: INEP/MEC, 2005. v. III, p. 251-263.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. **Medos e Preconceitos no Paraíso**. In: XXII International Congress- LASA. Hands across the hemisphere in the millennium, 2000, Miami. XXII International Congress- LASA. Hands across the hemisphere in the millennium. Miami LASA, 2000.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; BARBOSA, Lúcia Maria Assunção. **O pensamento negro em educação no Brasil**: expressões do movimento negro. São Carlos: EDUFSCar, 1997.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil**. Educação, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez, 2007.

_____. Pesquisa e Luta por Reconhecimento e Cidadania. In: ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter Roberto. (Orgs.) **Afirmando Diferenças**: Montando o Quebra-Cabeça da Diversidade na Escola. Campinas: Papirus, p. 27-53, 2005.

_____. Aprender a Conduzir a Própria vida: Dimensões do educar-se entre afro descendentes. In: SILVÉRIO, Valter Roberto; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção (Orgs.). **De preto a afro-descendentes - trajetos de pesquisa sobre negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil**. São Carlos: Editora, p. 181-197, 2003.

_____. Movimento Negro, Educação e Produção do Conhecimento de Interesse dos Afro-Brasileiros. In: **Educação**, Porto Alegre, Ano XXII. nº 39, 1999.

SILVA, T. D. Mulheres Negras, Pobreza e Desigualdade de Renda. In: Mariana Mazzini Marcondes, Luana Pinheiro, Cristina Queiroz, Ana Carolina Querino, Danielle Valverde. (Org.). **Dossiê Mulheres Negras**: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil. 1ed. Brasília: IPEA, 2013, v. p. 109-132.

Silva, Douglas Verrangia Corrêa da. **A educação das relações étnico-raciais no ensino de Ciências**: diálogos possíveis entre Brasil e Estados Unidos. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - UFSCar, São Carlos, 2009.

SILVA, Jônatas Conceição da. **Vozes Quilombolas**: uma poética brasileira. Salvador: EDUFBA, 2006.

SISS, Ahyas; OLIVEIRA, I. **Trinta Anos de ANPED, as pesquisas sobre a educação dos afro-brasileiros e o GT 21**: Marcas de uma trajetória. In: XXX Reunião Anual da ANPED, 2007, Caxambu. XXX Reunião Anual da ANPED. Rio de Janeiro: ANPED, 2007.

SOUZA, Bárbara Oliveira. **Aquilombar-se**: Panorama histórico, identitário e político do movimento quilombola brasileiro. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

Capítulo 2

A construção da abordagem histórica numa perspectiva afrocentrada por meio do uso da poesia negra em sala de aula

Fábio Eduardo Cressoni¹

Apresentação

Este trabalho tem como objetivo apresentar a categoria epistemológica e teórica afrocêntrica para, em seguida, demonstrar suas possibilidades de uso para o ensino de história na educação básica. Para tanto, optamos por expor o referido conceito, problematizando suas origens e fundamentos para, em seguida, indicarmos como este referencial pode ser adotado para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem na área de história. O caminho teórico-metodológico adotado na escrita deste artigo nos conduz sequencialmente a compreensão da ideia de quilombismo, de acordo com as definições propostas por Abdias do Nascimento.

¹ Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB *campus* Ceará). Instituto de Humanidades e Letras (IHL). Professor Permanente no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades (PPGIH-Mestrado). Professor no Bacharelado em Humanidades e na Licenciatura em História. Doutor em História pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP *campus* Franca), mestre em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) e licenciado em História pelo Centro Universitário de Araras Dr. Edmundo Ulson (UNAR). Endereço eletrônico: cressoni@unilab.edu.br.

Em seguida, dotados deste escopo pedagógico, passamos a observar como a literatura elaborada pelos poetas negros Solano Trindade e Oliveira Silveira permite inserir esta perspectiva em sala de aula. Finalizamos esta reflexão, apresentando parte da produção literária cearense no contexto abolicionista.

Desta forma, nos propomos a analisar, de maneira comparativa, os escritos poéticos cearenses acerca da população africana e afro-brasileira escravizada e de seu processo de libertação com os textos que podem ser pensados na lógica da abordagem quilombista. Este exercício busca indicar os problemas do enunciado abolicionista do Ceará para o ensino de história, ao mesmo tempo em que apresenta outra opção teórico-metodológica a ser adotada nas escolas, centrada na África e em sua experiência diaspórica pelo mundo, em especial na formação da sociedade brasileira.

1. Afrocentricidade e quilombismo: contribuições de Molefi Asante e Abdias do Nascimento

A primeira premissa que devemos ter em mente ao pensarmos o conceito de afrocentricidade diz respeito a suas origens. Trata-se de um paradigma elaborado pelo intelectual afro-americano Molefi Kete Asante, na década de 1980. As primeiras ideias sistematizadas por Asante em relação a esta proposta foram publicadas na obra *Afrocentricidade: a teoria de mudança social* (2014).

No Brasil, os principais divulgadores das ideias de Asante são os professores Renato Nogueira Jr. (UFRRJ) e Elisabeth Larkin Nascimento (Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-brasileiros). O primeiro dedicou parte de seu trabalho a tradução de textos do pensador afro-americano, bem como publicou trabalhos significados nesta temática, a partir do pensamento de Asante, em especial no que se refere a constituição de um currículo afrocentrado para a educação básica. Já a segunda se destaca pela organização da obra *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*, trabalho que reúne textos de diferentes autores, entre eles o próprio

Asante, além de outros importantes teóricos afrocentrados, como a própria Elisabeth e Abdias do Nascimento.

Na década de 1960, alguns intelectuais afro-americanos inseriram novos estudos nas universidades, a partir de uma forma de conhecimento que ficaria conhecida como Estudos Negros. Esta proposta se fundamentava na ideia da articulação de saberes baseados em perspectivas negras, capazes de se contrapor ao conhecimento hegemonicamente branco produzido no interior da academia estadunidense (NOGUEIRA JR. 2010, p. 01).

As origens do pensamento afrocentrado proposto por Asante nos remete ao século XIX, em direção as primeiras ideias relativas ao projeto político de união africana, isto é, do pan-africanismo, bem como da articulação entre conceitos atrelados aos estudos pós-coloniais e da luta pelos direitos civis nos Estados Unidos, nos anos de 1960 (IDEM, p. 02).

Desta junção entre teoria e ativismo negro, destacamos nomes como W.E.B. Du Bois, historiador e ativista afro-americano, considerado um dos precursores do movimento pan-africanista, e Cheikh Anta Diop, historiador senegalês que defendeu a tese da existência de um Egito negro, como forma de se combater o racismo científico. Ao lado destes, enfatizamos o afro-martinicano Franz Fanon, autor de vários estudos sobre o racismo, além de ter atuado na luta pela libertação da Argélia, na década de 1950. A partir da segunda metade do século XX, podemos citar outros nomes importantes que contribuíram para a consolidação do pensamento negro, tais como Malcolm X, Amílcar Cabral e Maulana Karenga (RABAKA, 2009), todos estes com notória influência sobre as ideias de Asante.

Segundo Asante (1999), um dos principais conceitos ligados a afrocentricidade seria a ideia de agência. A agência, neste caso, depende sempre do sujeito que a movimenta, isto é, de seu agente. O agente seria o sujeito que consegue operar seus movimentos de maneira autônoma, adotando formas de pensar e agir em conformidade com seus interesses. Desta forma, a agência diz

respeito aos recursos que necessitam ser mobilizados para que este indivíduo consiga alcançar sua liberdade. A população negro-africana e negro-africana-diaspórica deve se atentar a sua posição nos projetos políticos, econômicos, sociais, éticos e epistêmicos que representam esta população. Dentre estes projetos, destaca-se a escrita e o ensino da história.

Para Asante, é necessário constituir uma centralidade negro-africana aqui (diáspora) e acolá (continente africano), fundamentada nos valores ancestrais civilizatórios deste povo, a partir de “um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos, atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus interesses humanos” (1999, p. 93). Daí decorre a atenção do indivíduo a toda ação excludente, capaz de deslocá-lo e oprimi-lo, diante da centralidade focada na experiência de seu opressor.

Deslocado de sua centralidade, posto em desagência em seu próprio mundo, o africano deixa de ser sujeito da história. Todavia, a proposta que estamos a apresentar, evidencia justamente o contrário: “o objetivo do afrocentrista é manter o africano dentro, e no centro, de sua própria história” (IDEM, p. 97).

Trata-se, pois, de uma dupla missão, ou seja, primeiramente descortinar e debater uma produção científica negra produzida no continente e também na diáspora. A segunda tarefa neste quadro teórico destaca a emergência de se compreender os fundamentos desses saberes, bem como o contexto atual de seu estado da arte. A partir deste exercício, é possível notar a intencionalidade desta junção:

Uma missão da abordagem afrocentrada recente é desvelar e estudar essa produção, negada e escamoteada por um Ocidente que se autodenominou o único dono da ciência. Outra missão é levantar, estudar e articular as bases teóricas e epistemológicas das expressões atuais de matriz africana de conhecimento, como a filosofia religiosa tradicional. A característica principal e o foco

central dessas duas missões é a agência dos africanos na própria narrativa (NASCIMENTO; FINCH III, 2009, p. 42).

Para evidenciar uma produção científica focada nesta perspectiva, Asante (2009) informa-nos acerca das cinco premissas básicas a serem consideradas na constituição de uma interpretação afrocentrada. São elas: 01) interesse pela localização psicológica; 02) compromisso com a descoberta do lugar do africano como sujeito; 03) defesa dos elementos culturais africanos; 04) compromisso com o refinamento léxico; 05) compromisso com uma nova narrativa sobre a história da África.

Em relação a primeira questão levantada pelo autor, trata-se de questionarmos qual nosso posicionamento diante da escrita e do ensino da história? Conforme indica-nos Asante, “uma pessoa está deslocada ou descentrada de sempre que se posicionar a partir de experiências que não fazem parte de sua história, sempre que operar centrada nas experiências de outrem” (2009, p. 96).

A primeira premissa aqui apontada deve possibilitar ao indivíduo condições de problematizar a noção de tempo histórico a partir de características próprias da experiência afrocentrada. Sobre este desdobramento, inerte a segunda questão proposta por Asante, Nogueira Jr. (2010) afirma que a compreensão da temporalidade deve partir do presente do sujeito, direcionando-o ao entendimento de sua ancestralidade como elemento fundador desse tempo. Observa-se, deste modo, como o passado atribuí significado ao tempo atual, definindo-o e justificando-o:

(...) a inserção de uma temporalidade afrocentrada não deve estar devotada para a busca de um passado idealizado, nem de uma África mítica, porém se trata de aprender com as gerações antigas e entender que o presente só é possível pelo passado que o antecede (IDEM, p. 08).

Essa compreensão própria do presente, faz-se exercitar pela construção de um passado próprio. Nesse sentido, devemos entender

a terceira premissa arquitetada por Asante. A fundamentação da ancestralidade advém da identificação, adoção e divulgação dos elementos que fornecem as bases para a compreensão da forma de ser vivenciada no continente e na diáspora:

(...) não se pode assumir uma orientação voltada à agência africana sem respeitar a dimensão criativa da personalidade africana e dar um lugar a ela. Deve haver a compreensão dos elementos africanos linguísticos, psicológicos, sociológicos, filosóficos e dos valores, hábitos, costumes e religião sem impor interpretações eurocêntricas ou não africanas (ASANTE, 2009, p. 98).

Feita essa junção das bases citadas pelo autor, tomadas aqui como fundamentos do tempo histórico presente, a partir da significação ancestral do passado, tem-se o desafio da escrita e do ensino da história. Daí decorre a quarta premissa do pensamento afrocêntrico, destinada ao refinamento léxico que visa ressignificar o lugar do sujeito negro na construção da abordagem histórica. Uma característica própria desse lugar diz respeito a necessidade de se desconstruir paradigmas que enunciam representações negativas sobre a historicidade negro-africana e sua diáspora:

Livrar-se da linguagem da negação dos africanos como agentes na esfera da história da África reduzidos a condição de inferioridade, não-humanos, selvagens de segunda classe. O pensamento afrocentrado se encaixa no processo de desvelar e corrigir as distorções decorrentes desse léxico convencional da história africana (IDEM, p. 99).

Junto à esta desconstrução, têm-se a emergência de não mais se estudar a África apenas na sua relação com a Europa. Devemos pensar sua localização de maneira interrelacional. Logo, decorre a seguinte indagação: como diferentes grupos sociais se comunicavam e estabeleciam processos de mediação a partir de características próprias, quer seja no continente africano, quer seja nas diásporas? Asante exemplifica esta questão a tratar dos esquemas propostos

por uma historiografia que produz “um tipo de pesquisa direcionada, que não permite ao pesquisador entender as inter-relações com culturas adjacentes ou contíguas” (IDEM, p. 100).

Apresentado o conceito de agência, sua dupla finalidade e as premissas que devem ser consideradas para a fundamentação da categoria epistêmica e teórica afrocentrada, podemos nos concentrar em uma de suas variantes, aqui proposta por Abdias do Nascimento, ou seja, o quilombismo.

De acordo com Flores e Amorim (2011), o quilombismo pode ser compreendido como uma teoria social e política, cujas bases se assentam nas experiências comunais de matriz africana postas em funcionamento nas Américas e no Caribe. Ele visa, de acordo com os autores, a desconstrução de estigmas constituídos no decorrer da formação da sociedade brasileira.

São justamente estes estigmas, centrados nas narrativas em torno da escravidão e da abolição, a partir de um protagonismo não-negro, que impedem o estabelecimento da centralidade negro-africana e negro-diaspórica na construção da abordagem histórica. Falar da África e da experiência de seus descendentes no Brasil em sala de aula significa tão somente tratar da compreensão de tempo linear progressivo que desdobra a escravidão em alforria? Dito isto, podemos considerar que estes estigmas inviabilizam qualquer tipo de discussão que possa nos conduzir a compreender os valores civilizatórios negro-africanos baseados em uma outra experiência temporal, assentada em sua ancestralidade.

Entre as décadas de 1940 e 1960, Abdias do Nascimento (1914-2011), por intermédio do Teatro Experimental do Negro (TEN), visou problematizar a questão racial no país, buscando, ao mesmo tempo, empoderar a população afro-brasileira e conscientizar a população não-negra sobre os agravos decorrentes de nossa estrutura colonial-racial e seus impactos naquele momento histórico.

Na sequência, entre as décadas de 1960 e 1980, Abdias pode ser compreendido a partir de sua luta política para além do ideário pedagógico posto em prática por meio dos palcos. Sua atuação como

intelectual e militante negro o conduzem a confrontar as ideias de Gilberto Freire acerca do mito da democracia racial, ao mesmo tempo em que ele se integra a luta internacional, unindo-se ao movimento pan-africanista. Internamente, suas movimentações políticas o elevariam a ocupar espaço no Congresso Nacional, tendo, inicialmente, assento como deputado federal e, mais tarde, como senador da República.

A que se perguntar pelos fundamentos desse percurso, ou seja, pelos cinco elementos que categorizam a perspectiva afrocentrada e sua agência – localização no presente, baseada na ancestralidade – e de que maneira estes estariam presentes nas ideias de Abdias do Nascimento? O quilombismo de Abdias, pode ser pensado como projeto intelectual negro coletivo, cuja tratativa dos cinco elementos aqui citados se tornam pedagógicos, à medida que sua *episteme* requer de nós uma dupla finalidade: aprender-para-transformar e vice-versa:

O negro trouxe até a última gota os venenos da submissão imposta pelo escravismo, perpetuada pela estrutura do racismo psicossocial-cultural que mantém atuando até os dias de hoje. Os negros têm como projeto coletivo a ereção de uma sociedade fundada na justiça, na igualdade e no respeito a todos os seres humanos, na liberdade; uma sociedade cuja natureza intrínseca torne impossível a exploração econômica e o racismo. Uma democracia autêntica, fundada pelos destituídos e os deserdados deste país, aos quais não interessa a simples restauração de tipos e formas calcadas de instituições políticas, sociais e econômicas as quais serviam unicamente para procrastinar (adiar) o advento de nossa emancipação total e definitiva que somente pode vir com a transformação radical das estruturas vigentes. Cabe mais uma vez insistir: não nos interessa uma proposta de adaptação aos moldes de sociedades capitalistas e de classes. Esta não é a solução que devemos aceitar como se fora mandamento inelutável. Reinvenção de um caminho afro-brasileiro de vida fundado em sua experiência histórica na utilização do conhecimento crítico e inventivo de suas instituições golpeados pelo colonialismo e o racismo. Enfim reconstruir no presente uma sociedade dirigida ao futuro, mas

levando em conta o que ainda for útil e positivo no acervo do passado. (NASCIMENTO, 1980, p. 262).

Parece-me que encontramos no quilombismo a junção de dois verbos que não podem ser concebidos separadamente. Resistir para existir. Novamente, acenamos para a compreensão de tempo histórico afrocentrado que, no quilombismo, tal qual as ideias de Asante, foca-se no presente, a partir das particularidades do passado, ou nas palavras do próprio Abdias, na elevação da autoestima da população afro-brasileira por meio de seu acervo.

A relação entre esse acervo e as concepções de resistência e existência podem ser pensadas a partir das ideias de Souza sobre a possibilidade de uma comunidade aquilombar-se. Segundo a autora:

A ideia central do movimento de aquilombar-se reside nas várias estratégias e mobilizações impetradas nos quilombos, mocambos, terras de pretos, terras de santo (dentre outras denominações existentes) ao longo da história do País, para manterem-se íntegras física, social e culturalmente. A perspectiva de resistência é intrínseca, porém a resistência traz em si a concepção fundamental de existência. Essa existência histórica fundamenta-se e ressemantiza-se no presente, no existir atual (2008, p. 106).

A esse processo não dicotômico de resistência-existência soma-se um terceiro fator: a autonomia. Ao pensar a construção identitária quilombola atual na sociedade brasileira, Souza propõe que esse tripé seja vetor da ideia de aquilombar-se face a tentativa de reduzir o Outro (negro) a Si Próprio (não-negro):

A resistência e autonomia, aspectos fundamentais da construção identitária das comunidades quilombolas, são também as linhas motoras do movimento de *aquilombar-se*. Por meio de estratégias as mais distintas possíveis, essas comunidades se estabelecessem enquanto lócus de alteridade em relação a dita sociedade nacional e reivindicam o reconhecimento de sua cultura, de seus costumes, de suas formas de organização. Essa busca por reconhecimento passa, de forma elementar, pelo reconhecimento de seu território, a partir da lógica que o fundamenta, distinta da perspectiva

privada, abarcando uma dimensão holística dos aspectos sociais, culturais e econômicos desses grupos (IDEM, p. 106-107).

Compreendemos a dimensão holística citada pela autora como cosmovisão de mundo. Nesse sentido, procuramos explicar a existência humana a partir das especificidades dessa compreensão do universo, nas suas mais distintas interseções. Assim o faz Abdias, ao pensar o quilombismo e propor, com este, a consolidação científica dos meios dispostos a resistir, existir e proporcionar autonomia as cosmovisões africanas e afrodiáspóricas:

Assegurar condição humana das massas afro-brasileiras há tantos séculos tratadas e definidas de forma humilhante e opressiva, é o fundamento étnico do quilombismo. Deve-se assim compreender a subordinação do quilombismo ao conceito que define o ser humano como seu objeto e sujeito científico, dentro de uma concepção de mundo e de existência na qual a ciência constitui uma entre outras vias do conhecimento. (NASCIMENTO, 1980, p. 264).

A história, igualmente a outros conteúdos que balizam o currículo na educação básica brasileira, na construção de suas abordagens, também pode contribuir para efetivar esse desafio. Nesse sentido, diante desta breve exposição sobre os conceitos de afrocentricidade e quilombismo, passaremos a tratar da possibilidade da escrita de uma outra história. Iremos percorrer este caminho a partir do uso da literatura afro-brasileira como fonte para o ensino desta disciplina em comparação com os escritos cearenses acerca da escravidão e de seu suposto proto-abolicionismo.

2. Usos e abusos da literatura para o ensino de história: Oliveira Silveira e Solano Trindade diante da narrativa abolicionista cearense

A presença de elementos literários para a escrita e o ensino da história podem ser pensadas por intermédio da compreensão das condições sociais de uma obra literária, aqui tomada como um dado

cultural. Neste sentido, Thompson (1987) afirmará que um texto desta natureza pode indicar dados biográficos, políticos, econômicos, culturais e sociais, fazendo-se, pois, uma experiência social vivida.

A esta experiência se soma a compreensão da estrutura de sentidos (WILLIANS, 1989) dessa narrativa, que pode proporcionar uma série de perguntas ao historiador. Trabalhos notoriamente reconhecidos no Brasil, como os de Sevckenko (1995) e Chalhoub (1991), sinalizam a relação entre literatura e histórica e suas diferentes possibilidades de investigação. Guiados por estas perspectivas, em consonância com os elementos anteriormente expostos acerca das ideias de Asante e Nascimento, passamos a apresentar dois poemas de autores afro-brasileiros: Oliveira Silveira e Solano Trindade.

Gáucho, graduado em letras e com atuação expressiva como poeta e professor, Oliveira Silveira (1941-2009) ganharia notoriedade nacional em 1971, ao propor, em conjunto com o coletivo político Palmares, a adoção do dia 20 de novembro como data alusiva a consciência negra. Decorre de sua oposição as comemorações ligadas ao dia 13 de maio sua proposta, no sentido de denunciar o racismo no Brasil (CHAVES; AMORIM, 2011).

Podemos ler seu *Poema sobre Palmares* (1987) nesta perspectiva. Operando como denúncia, ele visa centrar o lugar do sujeito negro na história, articulando os elementos propostos por Asante ao mesmo tempo em que identificamos seu movimento de aquilombar-se na construção de sua abordagem histórica:

Nos pés tenho ainda correntes
 nas mãos ainda levo algemas
 e no pescoço gargalheira,
 na alma um pouco de banzo
 mas antes que ele me tome,
 quebro tudo, me sumo na noite
 da cor de minha pele,
 me embrenho no mato

dos pelos do corpo,
do sangue,
vôo nas asas negras
da alma,
regrido na floresta
dos séculos,
encontro meus irmãos,
é Palmar,
estou salvo !

(...)

Zumbi – nome gravado
A lança
Nos contrafortes da serra,
A sangue
nos contrafortes da história,
a fibra
na alma forte dos negros!
Palmar !
guarnecendo a memória dos teus
bravos !

Palmar !

Arranquem todas as palmeiras
e mais se encravará
a raiz dessa memória,
quebrem os contrafortes
e não se abalará
tua glória,
queimem a história toda
e verão que és eterno !

Senhor historiador oficial,
deixe o sobrado, a casa-grande,
recue na linha do tempo,
mergulhe no espaço geográfico,
peça licença, limpe os pés,
se deixe abocanhar por um quilombo,
mastigar pelas choças,

meta-se no bucho do Palmar,
escute aí seu coração tambor
e veja o sangue digno
fluindo generoso
nas veias caudalosas.

Desde o alto da serra da Barriga
Olhe rumo ao litoral;
Veja num lado história, noutro escória.
Depois comece a contar.

(...)

Para Palmares veio negro
que não gemia nos açoites
E pelo mato escuro veio negro
que se escondeu na própria noite.
Pela selva fechada veio negro
para quem o Palmar foi clareira
No rastro uns dos outros vieram negros,
cães acuados farejando o cheiro.
E negro roubado a esmo
do cativo para a liberdade,
do senhor para si mesmo.

Calunga ficou no litoral
mas o supremo Nzambi,
o amuado Calundu
e o espírito bantu dos ancestrais,
deuses jejes,
divindades da costa da Guiné,
todos chegaram logo
pra acompanhar seu povo, e houve fé.

(...)

E ressurgiu adiante, cerne
Do tronco de mais quilombos,
Um tal negro Kamuanga nesta mesma
Região dos Palmares,
O quilombo do Cumbe - Paraíba,

(...)

Em campos e cidades,
Em Luís Gama, Rebouças, Patrocínio,
Cruz e Sousa emparedado,

(...)

Frente Negra, imprensa negra,
João Cândido, Solano e Abdias,
(...)

Falsificaram os livros de história,
trocaram os heróis,
botaram máscara de carnaval
nos fatos,
botaram fogo nos documentos
do tráfico e do crime
e então ficamos sendo os que não vieram,
ficamos sendo os que não são,
ficamos sendo estas ruínas
em auto-reconstrução.

Mas a luta prossegue, estrada longa
abrindo seu próprio sulco
e picadas
rio longo cavando seu leito,
buscando uma foz.
A luta continua e é por isso
que este poema é um quilombo.

(...)

Quilombo de negro negro,
quem quiser que se negue
e se entregue.
Quilombo de negro pobre
e quiser que se acomode.
Quilombo de negro hoje
sem mato para refúgio.

Quilombo com outro nome
outra forma e mesma voz
libertária do homem.

Quilombo de quilombola
renascendo na seiva
Sangrenta
da história.
(SILVEIRA, 1987, p. 1-2, 13-14, 17).

Consideramos que os cinco elementos que fundamentam a perspectiva de Asante estão presentes no poema apresentado. Desta maneira, parece-nos ainda que as categorias propostas por Nascimento em relação ao quilombismo poder ser pensadas face este recurso literário para o ensino de história. Todavia, trata-se de conceber o emprego da narrativa em consonância com a abordagem afrocentrada quilombista.

Ao abordar a história do quilombo dos Palmares, Silveira nos convida a adotar outra centralidade, focada na experiência africana e sua diáspora. Ele opera essa ação demonstrando preocupação com o tempo presente, ao tratar da escrita e do ensino da história quando confronta o lugar do historiador oficial.

A desconstrução e reconstituição da noção de tempo é afrocentrada na busca pela ancestralidade, a qual, conforme já observado, se eleva na perspectiva de se resistir para existir, de maneira autônoma. Assim o faz Silveira, ao tratar da relação entre Palmares e o continente africano, a partir de suas diferenças, mas, sobretudo, de uma experiência comunal comum assentada em uma das características dos valores civilizatórios negro-africanos: a religiosidade. A partir dessa ligação, ele retoma outros exemplos posteriores (João Candido, Luiz Gama, etc.), ao mesmo tempo em que identifica o elo entre essa ancestralidade matricial africana e o movimento negro brasileiro.

Logo, identificamos o refinamento léxico de sua escrita e, por conseguinte, seu compromisso com a constituição de uma outra

narrativa, que nos proporciona a possibilidade de pensarmos, de maneira aquilombada, o presente, revisitando nosso passado colonial, imperial e republicano a partir de outras lentes, distantes da alteridade eurocentrada e colonialista que nos permeia. A sequência final do poema permite essa afirmação, à medida que retoma o tempo histórico presente transitando da denúncia em direção a resistência e projeção de um futuro projetado na ideia moderna de quilombo, como espaço de reconhecimento, existência e autonomia alçada em sua própria história.

De maneira análoga, concebemos a escrita poética do pernambucano Solano Trindade (1908-1974). Participante da Frente Negra Pernambucana e do TEN, ao lado de Abdias do Nascimento, buscamos interpretar seu poema *Zumbi* de acordo com as mesmas hipóteses estabelecidas para a narrativa anteriormente apresentada:

Zumbi morreu na guerra,
eterno ele será,
é justo e companheiro,
morreu pra libertar.
Zumbi morreu na guerra
Eterno ele será
Se negro está lutando
Zumbi presente está
Herói cheio de glória
Eterno ele será
À sombra da gameleira,
a mais frondosa que há (TRINDADE, apud CHAVES; AMORIM,
2011, p. 68).

A questão da resistência e o uso do passado é posto em jogo, na mesma escala da poesia de Oliveira Viana. Para Trindade, a centralidade de sua narrativa se desloca do opressor em direção ao protagonismo do oprimido. Projeta-se, desta forma, um compromisso com outra perspectiva em relação a questão da

existência e da autonomia coletiva da população afro-brasileira no tempo histórico presente.

Partindo de uma perspectiva comparativa com os elementos epistêmicos e teóricos aqui apresentados e sua relação com a defesa da construção de uma outra abordagem histórica para a escrita e o ensino da história, a partir da poesia negra aqui exposta, passamos a analisar o conteúdo literário dos poetas cearenses no contexto abolicionista.

Inicialmente, cabe salientarmos que no final da década de 1870, a vila de Acarapé, situada atualmente na região denominada Maciço do Baturité, constituiu uma sociedade abolicionista denominada *Perseverança e Porvir* a qual, em 1880, se desdobraria em outra entidade: a *Sociedade Cearense Libertadora*. O principal órgão de imprensa que divulgaria as ideias de seus integrantes teria sido o jornal *Libertador*, periódico que circulou de 1881 a 1892 (AZEVEDO, 1984).

Ao acompanhar alguns dos poemas impressos em suas páginas, podemos aferir qual tipo de abordagem histórica pode ser constituída para o a escrita e o ensino da história, pensando especificamente na educação básica. Desta forma, podemos exercitar a comparação entre os elementos epistêmicos e teóricos que fundamentam a escrita de Oliveira Silveira e Solano Trindade com a narrativa não-negra cearense sobre a libertação escrava na província e seus desdobramentos na construção da memória coletiva cearense em torno desse processo. Fazemos isso na perspectiva de identificar quais os pressupostos que balizaram os argumentos desta narrativa centralizada no suposto pioneirismo abolicionista redencionista, uma vez que a atual cidade de Redenção, anteriormente designada como Vila de Acarape teria sido o primeiro município brasileiro a abolir a escravatura no país, em 1883, portanto, pouco mais de cinco anos antes da assinatura do decreto da Lei Áurea, em maio de 1888.

Escritos como do poeta fortalezense Juvenal Galeno (1838-1931), membro das sociedades abolicionistas citadas, nos

direcionam a um sentimento de lamento em torno do problema da escravidão. Em um de seus poemas, *A escrava*, publicado pela primeira vez em 1865, ele se entristece com a história de Maria, uma escrava já idosa advinda do reino do Congo, que não alcançaria sua liberdade, além de ter sido submetida a maus tratos ao longo de toda sua vida:

Não posso lembrar-me dela,
Sem logo os olhos molhar...
Pois neste vale de lágrimas
Sem trégua foi o seu penar;
Não pude nunca esquecê-la
Nas horas de recordar! (GALENO, 1978, p. 278).

Na sequência do poema, observamos o continente africano não mais como perspectiva de uma nova centralidade, cujo deslocamento possa conduzir Maria a valorização de sua ancestralidade e, por consequência, a confrontar sua existência com sua resistência e luta por autonomia.

Chorando viu-se embarcada...
Vendida em breve também...
Curtindo extrema saudade
De suas terras d'além...

Contar-vos seus sofrimentos,
Ai, quem poderá? Ninguém!
Que o diga porém o canto,
Aquele triste canção,
Que muita vez escutei-lhe,
Quando á noite, no grilhão,
Seu destino lamentava
Ao gemer da viração (...) (IDEM, p. 280).

Ao contrário, da abordagem histórica pautada nas ideias de Asante e Nascimento, o poema de Galeno insere a África apenas como ponto de partida comparativo com o continente americano, a partir de uma necessidade eminente de uma fração da Europa: a

escravização do Outro para efeito de suas práticas comerciais. Na sequência, daquilo que se lê, evidencia-se tão somente a tristeza pelos castigos psicológicos e físicos impostos a velha Maria.

Outros textos do mesmo autor, como *O escravo* e *A noite na senzala*, seguem esta mesma perspectiva. Ademais, quando o poeta desloca a centralidade em torno da temática do lamento piedoso em função do êxodo e da violência física e simbólica, notamos a construção do protagonismo abolicionista cearense como prática de sujeitos são-negros, como o próprio Galeno que, em *O abolicionista*, texto de 1882, afirma ser ele mesmo um soldado desta causa, disposto a gravar seu nome na memória coletiva da população. Para isso, ele se assume como protagonista da história:

Sou com todo o entusiasmo
Soldado abolicionista!
Da falange remidora
Meu nome escrevi na lista.
E nos Santos Evangelhos
De minh'alama pondo a mão,
Jurei dar a própria vida
P'ra acabar a escravidão! (GALENO apud AZEVEDO, 1984, p. 32).

Outros poetas cearenses, como Oliveira Paiva (1861-1892), Cipriano de Almeida (? - ?) e Barbosa de Freitas (1860-1883), quando não aludem a si próprios como protagonistas da libertação da população negra escravizada na província do Ceará, adotam em suas narrativas um discurso essencialista em torno da *Sociedade Cearense Libertadora*. O último autor mencionado chega a redigir sua *Homenagem à Sociedade Cearense Libertadora*, originalmente publicado em 1881, texto no qual o binômio escravidão-liberdade serve apenas para condenar os proprietários de negros escravizados e ressaltar o papel pioneiro da instituição a qual ele pertencia. O mesmo esquema narrativo se aplica a Rodolfo Teófilo (1853-1932) que, em 1883, publica no *Libertador* o poema *Saudação*, ao qual têm-se referência ao abolicionismo em Pacatuba (AZEVEDO, 1984).

Autores como Antônio Bezerra de Meneses (1841-1921), Justiniano de Serpa (1852-1823) e Antônio Martins (1852-1895) publicariam, em 1883, um conjunto de textos intitulados *Três líras*, por ocasião do protagonismo da sociedade abolicionista em Acarapé. Memorialistas republicanos que se encarregariam de construir uma abordagem histórica acerca desse processo, como Antônio Sales e Raimundo Girão, seguiriam a mesma lógica dos poetas abolicionistas, isto é, a opção pela escrita e pelo ensino de uma história a partir de uma perspectiva não-negra.

Antônio Sales, neste caso, atribuiria, em obra organizada por Raimundo Girão e Antônio Martins Filho, o título de poetas oficiais do movimento abolicionista aos autores das *Três líras* (SALES, 1939). Já Girão, em *A abolição no Ceará* (1969), informa-nos que os jornais cearenses divulgariam, no decorrer da década de 1880, os autores que citamos, bem como outros.

Essa construção da abordagem histórica ganha contornos em outros espaços de produção e difusão da memória no estado de Ceará, já no período republicano. Ana Amélia Rodrigues de Oliveira (2010), informa-nos sobre a criação do Museu Histórico do Ceará, em 1932, como herança de um patrimônio historiográfico oitocentista forjado em torno do ideário de uma história nacional que incorporaria a narrativa do negro liberto pelo não-negro. Destinado a educar, o museu passa a inserir, com Eusébio de Queiroz, seu primeiro diretor, a temática da abolição, destacando, pois, as publicações do *Libertador*.

Na sala do museu, a época em que Queiroz encontrava-se dirigindo esta instituição, destacava-se, ao lado da poesia divulgada na imprensa propagandística a serviço da *Sociedade Abolicionista Cearense*, o quadro *Fortaleza liberta* (1884), de José Irineu de Sousa (1850-1924). De acordo com Oliveira, trata-se de uma memória construída como “negócios de brancos (...) o único negro que ganha destaque no quadro e também nas exposições do Museu Histórico é Francisco José do Nascimento. Isso porque a figura do ‘Dragão do

Mar' já havia sido incorporada a memória histórica oficial” (2010, p. 254-255).



Fortaleza liberta (1884), quadro de José Irineu de Sousa. Acervo do Museu do Ceará. Fonte: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa23691/jose-irineu-de-souza>; acesso em 18 out. 2017.

A proposta do Museu do Ceará em relação a elaboração de uma memória abolicionista pode ser pensada a partir do conceito de tradição inventada. Nesta perspectiva, informam-nos Hobsbawm e Ranger:

Por tradição inventada entende-se o conjunto de práticas normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas; tais práticas de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento por repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado. Aliás, sempre que possível, tenta-se restabelecer a continuidade com um passado histórico apropriado (1984, p. 09).

Desta forma, concebemos os materiais inseridos neste espaço, dentre eles os poemas publicados no *Libertador*. Deste conjunto mesmo, selecionamos *Bravos* (1885), de Justiniano José de Serpa:

Estamos em pleno tempo

Da liberdade e da luz!
Como é belo o vosso exemplo!
Como arrebatada e seduz!
(...)
Anjos bons do Paraíso
Fazeis de cada sorriso
Poemas de Redenção;
Partis do escravo as cadeias,
Delas fazeis epopéias,
Em honra desta nação! (SERPA apud AZEVEDO, 1934, p. 36).

Novamente o protagonismo não-negro é evidenciado, invisibilizando qualquer outra possibilidade de articulação para a escrita e o ensino da história que não o pioneirismo abolicionista localizado no interior do Maciço do Baturité. O mesmo se observa quando nos atentamos a estrofe inicial do *Hino à Redenção da Província* (1884), alusivo a libertação do último negro escravizado no Ceará. Nos versos de Antônio Martins, seu autor, observamos suas opções acerca da interpretação deste processo:

Cearenses, cruzados da Glória,
Nossa terra está livre de escravos!
Hoje abriu-se no escopro da História
O padrão deste povo de bravos (MARTINS apud AZEVEDO, 1934, p. 36).

Trata-se, portanto, de edificar um determinado grupo social, ao mesmo tempo em que se proporciona o apagamento da população negra escravizada, bem como a impossibilidade de se narrar este processo a partir de outras perspectivas, como o fazem, por exemplo, Oliveira Silveira e Solano Trindade, conforme procuramos demonstrar. A escrita e o ensino da história, como indica-nos os dois últimos versos, se afirmaria a partir de um presente idílico, projetado por intermédio de um arquétipo próprio, capaz de gestar a libertação.

Considerações finais

Diante das comparações expostas, procuramos demonstrar as potencialidades didáticas e pedagógicas do uso da poesia negra em sala de aula para o ensino de história na educação básica. Todavia, ressaltamos ao leitor e à leitora que esse processo demanda a opção epistêmica, teórica, metodológica e ideológica de se escrever uma nova história, a partir de outras referências e fontes. A diretiva deste processo, conforme buscamos demonstrar, pode se dar em consonância com a construção de abordagens afrocentradas, de acordo com as ideias de Asante. A elaboração dessa operação historiográfica e sua transposição para a sala de aula pode ser feita por intermédio do quilombismo ou de outras *epistemes* que visam enegrecer a produção científica voltada para o ensino de ciências humanas em diferentes níveis e modalidade de ensino destinados à educação básica brasileira.

Ao mesmo tempo, indicamos expor os problemas decorrentes da escrita da história e de seu ensino a partir do uso de outras fontes literárias, desconexas ao pensamento afrocentrado. Redutoras e, portanto, produtoras de alteridades negativas, estas idealizam e essencializam processos mais amplos e complexos, como a luta da população afro-cearense contra a escravização de negros e negras no período imperial, bem como o contexto do abolicionismo desta província. Concebemos que a divulgação dessa história transformada em memória coletiva perpetua um passado distante da realidade de grande parte da população negra no estado do Ceará, em especial de alunos e alunas das escolas públicas municipais e estaduais do interior e da capital.

No entanto, entendemos que para modificar essa realidade, posta em disputa no tempo histórico presente, é necessário construirmos outras abordagens históricas. Daí a necessidade eminente de focarmos nossa atenção as atuais contribuições científicas advindas do continente africano, bem como suas mais

diversas experiências diaspóricas ao redor do globo na contemporaneidade.

Referências

ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentricidade**: a teoria de mudança social. Trad. Ana Monteiro Ferreira, Ama Mizani e Ana Lucia. Philadelphia: Afrocentricity Internacional, 2014.

_____. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In.: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 93-110.

AZEVEDO, Sânzio. Os poetas cearenses e a abolição. **Revista da Academia Cearense de Letras**, 1984, p. 31-37. Disponível em http://www.academiacearensedeletras.org.br/revista/revistas/1984/ACL_1984_05_Os_Poetas_Cearenses_e_a_Abolicao_Sanzio_de_Azevedo.pdf; acesso em 05 set. 2017.

CHALOUB, Sidney. A história nas histórias de Machado de Assis: uma interpretação de Helena. **Primeira Versão**. n. 33. Campinas, IFCH/UNICAMP, 1991, p. 01-42.

FLORES, Élio Chaves; AMORIM, Alessandro. Protagonismo negro numa perspectiva afrocentrada. **Revista brasileira do Caribe**, São Luís, Vol. IX, n. 22. Jan-Jun 2011, p. 59-78.

Fortaleza liberta (1884). Tinta à óleo de José Irineu de Sousa. Acervo do Museu do Ceará. Disponível em <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa23691/jose-irineu-de-souza>; acesso em 18 out. 2017.

GALENO, Juvenal. **Lendas e canções populares**. 3. ed. Fortaleza: Casa Juvenal Galeno, 1978.

GIRÃO, Raimundo. **A abolição no Ceará**. 2 ed. Fortaleza: SECULT, 1969.

HOBSBAWM, Eric. RANGER, Terence. **A invenção das tradições**. Trad. Celina Cardin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

- NASCIMENTO, Abdias. **O Quilombismo**: documentos de uma militância pan-africanista. Petrópolis: Vozes, 1980.
- NASCIMENTO, Elisa Larkin; FINCH III, Charles S. Abordagem afrocentrada: história e evolução. In.: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 37-70.
- NOGUEIRA JR., Renato. Afrocentricidade e Educação: princípios gerais para um currículo afrocentrado. **Revista África e Africanidades**. Ano 3, n. 11, nov. 2010, p. 01-16.
- OLIVEIRA, Ana Amélia Rodrigues de. Memória em disputa: o negro e a abolição no Museu do Ceará. In.: FUNES, Eurípedes, et al. (Org.). **África, Brasil, Portugal**. História e ensino de história. Fortaleza: EdUFC/Expressão Gráfica e Editora, 2010, p. 229-251.
- RABAKA, Reiland. Teoria crítica africana. In.: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 129-146.
- SALES, Antônio Sales. História da literatura cearense. In.: GIRÃO, Raimundo; MARTINS FILHO, Antônio. **O Ceará**. Fortaleza: Editora Fortaleza, 1939.
- SEVCENKO, Nicolau. **Literatura como missão**: tensões sociais e criação cultural na Primeira República. 3. ed., São Paulo, Brasiliense, 1989.
- SILVEIRA, Oliveira. **Poema sobre Palmares**. Porto Alegre: Edição do Autor, 1987.
- SOUZA, Bárbara Oliveira. **Aquilombar-se**: Panorama histórico, identitário e político do movimento quilombola brasileiro. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social), Universidade de Brasília (UnB), Brasília (DF), 2008.
- THOMPSON, Edward. P. **A formação da classe operária inglesa**, v. I. Trad. Renato Bussato Netto e Cláudia Rocha de Almeida. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- WILLIAMS, Raymond. **O Campo e a Cidade na história e na literatura**. Trad. Paulo Henrique de Britto. São Paulo; Cia das Letras, 1989.

Capítulo 3

Passeata dos cem mil em perspectiva: movimentos sociais, educação e política

Antonio Marcos de Sousa Silva¹

Lucas Marcelo Tomaz de Sousa²

Introdução: um debate teórico

O mundo assistiu, durante a década de 1960, o surgimento de manifestações populares, cujas principais demandas e participantes não se encaixavam nos esquemas teóricos até então existentes. O modelo clássico marxista do século XIX, que fundamentava sua análise dos movimentos sociais nas desigualdades materiais e nas contradições classistas geradas pelo sistema capitalista, não mais conseguia abarcar os fenômenos sociais de massa que se emergiram no final da década de 1960 (PICOLOTTO, 2007).

Segmentos sociais estranhos às explicações economicistas se agrupavam em manifestações de massa que despertavam a atenção da mídia, de intelectuais de direita e esquerda, de partidos e instituições políticas, enfim, da sociedade em geral. Segundo Eric Hobsbawm (1995, p. 325), a juventude, principalmente aquela ligada aos meios universitários, surge, durante a década de 60, como

¹ Professor adjunto da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB/CE e coordenador de Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Sociologia

² Professor adjunto da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB/CE, vinculado ao Curso de Licenciatura em Sociologia.

classe “autônoma” e “consciente de si”, protagonista de grandes manifestações públicas fora da tutela partidária. Estranho às explicações clássicas do século XIX, este agrupamento social não se coadunou no “chão da fábrica” e muito menos se empenhou em causas estritamente políticas de controle estatal. Suas principais demandas se ligavam a sentimentos e desejos privados, ânsias individuais proibidas ou malvistas socialmente.

Nos anos de 1960, emergiram também movimentos de ordem ética e identitária, como os movimentos pelos direitos civis norte-americanos e os movimentos feministas, cujos ideais se propagavam pelo mundo. Tais manifestações traziam em comum a ausência de um movimento de classe claramente definido, prioridade por demandas ligadas à justiça social e à dignidade, utilização de novos canais de participação política e mecanismos de mobilização, diferenciação em suas estruturas organizacionais, variação nos mecanismos de protesto e no foco das manifestações (GOIRAND, 2009). A continuidade das mobilizações, mesmo como, o local onde estas se originaram - grandes centros urbanos de países desenvolvidos - iriam colocar em cheque as chamadas teorias da desmobilização, que obtiveram grande reconhecimento, principalmente nos EUA, entre os anos de 1930 e 1950 (ALONSO, 2009).

As críticas à sociedade de massas realizadas pelos teóricos da Escola de Frankfurt, fundamentadas em psicologias de grupo, iriam ressaltar os aspectos negativos das manifestações populares, como fenômenos de ressurgimento do totalitarismo. Já o funcionalismo parsoniano iria chamar atenção para os aspectos individualista e narcísico que motivavam estas manifestações. Nesse sentido, Gohn (2004, p. 24) destaca que estas teorias que se empenharam em explicar os movimentos sociais, até a década de 1960, entendiam tais fenômenos como resultado de um período de transição, crise de regras, fenômenos episódicos derivados de uma anomia social. Essas teorias da desmobilização iriam convergir em abordagens psicologistas e individualistas dos movimentos sociais, entendidos

como “respostas cegas e irracionais de indivíduos desorientados pelo processo de mudança que a sociedade industrial gerava”.

Todavia, as características desses movimentos colocariam esta perspectiva individualista e irracional das manifestações em cheque. O que se via era uma movimentação de pessoas com demandas solidárias, em manifestações pacíficas, organizadas e concatenadas. Vê-se, portanto, a necessidade de um novo arsenal teórico, tanto para análise, quanto para explicação destes movimentos sociais.

Capitaneada por John McCarthy e Mayer Zald (1977), a Teoria da Mobilização de Recursos (TMR) iria exaltar o lado racional dos movimentos sociais. Refutando os paradigmas anteriores, que enfatizavam os aspectos psicossociais e os ressentimentos entorno dos movimentos sociais, a TMR passa a explicá-los pela óptica comportamentalista organizacional. Entendidos como grupos de interesses, os movimentos sociais passaram a ser vistos como instituições burocráticas, analisadas através de ferramentas conceituais e linguísticas provenientes das ciências econômicas.

A TMR enfocou em sua análise bem mais o processo de mobilização do que propriamente suas razões originárias. Assim como os partidos políticos e empresas, os movimentos sociais se estruturariam em hierarquias específicas, criando normas e regras internas, elegendo líderes e formando especialistas (MCCARTHY; ZALD, 1977). O engajamento individual em um movimento se daria, segundo esta teoria, pelo cálculo racional dos recursos – materiais e simbólicos – em posse dos indivíduos. O sucesso de um movimento seria resultado do grau de organização e dos recursos obtidos (financeiros, humanos ou de comunicação) nas disputas com outros movimentos.

A TMR alcançou, durante a década de 1970, grande reconhecimento, principalmente nos EUA, no entanto começou a acumular críticas no início dos anos 80, sob três crivos básicos. O primeiro deles diz respeito ao aspecto exageradamente racional pela qual a TMR enxerga os movimentos sociais, não levando em conta

valores de ordem emocional e sentimental, ou seja, aspectos menos premeditados das escolhas individuais. O segundo, pela pouca – para não dizermos quase nenhuma – valorização dos fenômenos de ordem cultural presentes em uma dada mobilização. E o terceiro, pela análise conjuntural dos movimentos, sem vinculá-los a “macroestruturas ou situá-los em processos de mais longo alcance” (ALONSO, 2009, p. 53). Para Cohen (1985), a TMR, ao privilegiar uma lógica de custo e benefício dos movimentos sociais, deixou de lado fatores de ordem cultural, valores, normas, ideologias e identidade dos grupos analisados. Todavia, as teorias que se seguiram à TMR iriam privilegiar mais especificamente as estruturas de oportunidades políticas por trás de um movimento (Teoria do Processo Político) e os aspectos culturais e emocionais em ordem nestas manifestações (Teoria dos Novos Movimentos Sociais).

A Teoria do Processo Político (TPP) vai se desenvolvendo, no final dos anos 70, tendo em vista à reformulação de certos preceitos da teoria marxista, aliados as já conhecidas premissas da MR. A fim de dar uma explicação mais histórica e política aos movimentos sociais, autores como Charles Tilly (2006) e Sidney Tarrow (2009) se concentraram em analisar recursos independentes dos agentes, capazes de incentivar os movimentos sociais. Tilly e Tarrow (2006) trabalham com o conceito de “estrutura de oportunidades políticas”, que visa entender certas dimensões estruturais que se abrem aos atores desprovidos de recursos políticos, capazes de incentivá-los ou inibi-los no engajamento em um movimento social. Tarrow (2009) ressaltada que as pessoas se engajariam em confrontos políticos quando se modificam os padrões de oportunidades e restrições políticas capazes de favorecer a mobilização coletiva.

A abertura que a TPP dá à cultura repousa, principalmente, no conceito de “repertório de ação coletiva”. Este conceito chama atenção para as práticas históricas e culturais depositadas nos movimentos sociais, capazes de superar determinadas carências de recursos e comunicação, onde os mecanismos de confronto se

orientariam por meio dos costumes socioculturais de uma dada sociedade (TARROW, 2009). Ao conceituar o moderno movimento social, o autor afirma que as manifestações populares anteriores ao século XVIII se caracterizavam pelo caráter provinciano, breve, setorial, valendo-se de um repertório intimamente relacionado aos objetivos especificamente ambicionados. Com o surgimento da comunicação impressa, expansão das estradas, crescimento das associações privadas e, principalmente, a consolidação do moderno Estado nacional no final do século XVIII, esta antiga forma de confronto mudaria radicalmente. A moderna ação coletiva teria um caráter mais cosmopolita, modular, autônomo das reivindicações e dos antagonismos dos atores, com amplos quadros interpretativos e diferentes repertórios de confronto. O desenvolvimento do Estado assumiria, portanto, um papel central no surgimento do moderno movimento social por ser capaz de criar fortes redes e laços de identidade coletiva, consolidando um opositor comum, contra quem se direcionaria demandas similares.

Um dos conceitos centrais desenvolvidos pela TPP seria o de “ciclos de confronto”. O confronto político estaria ligado à união de pessoas com objetivos comuns, juntando forças contra elites e autoridades. Este tipo de confronto remontaria desde o princípio da história. O movimento social já seria uma ação mais coordenada, organizada e frequente, um fenômeno da idade moderna que coincide com a consolidação do Estado nacional. Portanto, o movimento social surge de uma interação sustentada entre opositores, onde os atores, desprovidos de recursos políticos, criam entre si densas redes de solidariedade, irrompendo em “ciclos de confronto” – frequência e constância em que se faz uma ação coletiva – definindo-os como um movimento social (TARROW, 2009).

Outra corrente teórica que ganhou importância na análise dos movimentos sociais ficou conhecida como Teoria dos Novos Movimentos Sociais (TNMS). Apesar de ter se consagrado como corrente distinta, existe entre a TPP e a TNMS uma série de

proximidades e conceitos comuns, retrabalhados e pensados sob ópticas diferentes. Assim como a TPP não se desvencilhou por completo de certos preceitos da TMR, a TNMS carrega em seu arsenal teórico algumas proximidades com a TPP, dando um novo tom aos seus conceitos centrais.

A TNMS se caracteriza pelo afastamento do paradigma tradicional marxista e das lógicas racionalistas de escolhas estratégicas, dando corpo a uma visão mais cultural dos movimentos sociais. A TNMS coloca no campo de discussão o plano subjetivo, emocional, sentimental, ou seja, escolhas menos premeditadas que se envolvem em um movimento. Esta teoria tem entre seus principais nomes Alain Touraine, Alberto Melluci, Claus Offe, entre outros. Estes autores partiram para criação de esquemas interpretativos que focavam mais o plano cultural, as lutas sociais cotidianas, as redes de solidariedade entre os atores e o processo de identidade criado pelos grupos (GOHN, 2004). Nesta perspectiva, os movimentos são vistos mais sob o prisma das interações psicossociais entre os agentes do que propriamente através das vulnerabilidades políticas externas dos opositores.

Na TNMS as explicações dos movimentos fogem do plano macro político e entram na esfera micro relacional dos agentes. A própria ideia de “estruturas de oportunidades políticas”, conceito caro à TPP, passa a ser pensada na TNMS como percepção e interpretação de oportunidades (MELUCCI, 1996). A ação coletiva, segundo Melucci (1996), não é gerada nem explicada pelas causas estruturais especificamente, mas pelas interações entre os agentes, interpretações individuais da realidade estabelecida durante a interação, os investimentos emocionais aí envolvidos e pela prática grupal efetiva que irão promover. A ideia de “rede”, presente na TPP, também não foi abandonada por Melucci (1996), no entanto, sua abordagem analítica é bastante diferenciada. Enquanto Tarrow trata as “redes” em um ambiente mais político e estrutural, geradoras de uma solidariedade em que Estado moderno possui papel fundamental, Melucci parte para uma abordagem mais

psicossocial desse fenômeno. Portanto, na TNMS, as redes cumpririam o papel das “estruturas de mobilização” sob um viés mais interativo e psicológico, uma vez que supririam as deficiências de comunicação, criariam identidades coletivas e encorajariam a mobilização, etc.

O conceito de “identidade coletiva”, desenvolvido principalmente por Alberto Melucci, acabou se tornando uma peça-chave nas análises dos movimentos sociais. O conceito vem dar conta das estruturas duradouras criadas entre os atores sociais, em um processo contínuo e relacional, capazes de estabelecer densos laços emocionais e afetivos, promotores de um reconhecimento social entre os membros do grupo. Neste sentido, a “identidade coletiva” não se fundamenta em estruturas macro políticas já existentes, mas em interações, relações e representações cujos cálculos racionais não seriam capazes de mensurar. Segundo Melucci (1996, p. 70), “identidade coletiva é uma definição interativa e compartilhada, produzida por certo número de indivíduos (ou grupos em níveis mais complexos) em relação à orientação de suas ações e ao campo de oportunidades e constrangimentos onde estas ações têm lugar”.

Alguns teóricos dos NMS apontam para uma crítica social que se tornaria determinante para os estudos sobre os movimentos sociais. Autores como Alain Touraine, Junger Habermas e Alberto Melluci convergiriam ao apontar uma modificação macroestrutural do capitalismo ao longo do século XX, que tiraria o foco de dominação da produção industrial e do trabalho, modificando a natureza das mobilizações coletivas (ALONSO, 2009).

Junger Habermas (1984) evidencia uma hipertrofia do Estado, que passou a legislar sobre a esfera privada, fazendo dela assunto da política, interesse da vida pública e, conseqüentemente, objeto de litígio. A ação do *Welfare State* acabou por apaziguar os conflitos materiais entre burguesia e proletariado, tomando para si os interesses opostos por meio das políticas de direitos sociais e civis. Ao mediar este conflito, o Estado cresce e aumenta sua importância,

se torna mais complexo e amplia sua esfera de ação. Nesta perspectiva, o ele passa a legislar sobre a esfera privada, burocratizando, o que Habermas chamou de “mundo da vida”.

O “mundo da vida” corresponde ao âmbito das práticas culturais e tradicionais, utilizadas pelos indivíduos em suas práticas cotidianas. O oposto ao “mundo da vida” seria o “sistema econômico”, que engloba diversas formas jurídicas, institucionais e empresariais, dotadas de lógica e dinâmicas próprias. Com o processo de modernização e hipertrofia do Estado, haveria a invasão e dominação de um mundo pelo outro. A lógica instrumental e burocratizante, próprias dos sistemas econômicos, incidiriam agora no “mundo da vida”, aumentando os assuntos e causas a se disputar. Haveria assim uma distinção na natureza da dominação, deixando de ser classista e econômica, passando para o âmbito cultural. A fusão da técnica com a cultura e a extensão dos conflitos econômicos ao âmbito privado modificaram radicalmente a natureza dos movimentos sociais. Eles não mais teriam como meta uma tomada política do Estado, mas sim uma democratização da própria vida cotidiana. Eles nasceram dentro da sociedade civil, voltando-se contra ela mesma, formados por atores marginalizados social e culturalmente, lutando pela transformação de costumes e valores. Assim, os “novos movimentos sociais” afastam-se de causas de redistribuição econômica e se concentram em lutas por “qualidade de vida”, direitos humanos etc.

É na esteira desta leitura e desta revisão teórica sobre movimentos sociais que analisaremos a Passeata dos Cem Mil. Evento que coadunou todos os aspectos que englobam as funcionalidades dos movimentos sociais, suas engrenagens, sua concepção e sua execução. No bojo dos acontecimentos, essa passeata tornou-se um marco histórico, cultural e político brasileiro.

1 Movimentos sociais, educação e política: a Passeata dos Cem Mil

No dia 26 de junho de 1968, numa quarta-feira, por volta das 10 horas da manhã, o Brasil assistiu cerca de cem mil pessoas se aglomerarem nas ruas do centro da cidade do Rio de Janeiro para uma manifestação pública contra o governo ditatorial militar. Evento mais tarde conhecido como *Passeata dos cem mil*. Os manifestantes se agruparam, primeiramente, na Praça da Cinelândia, seguindo em passeata pela Avenida Presidente Vargas e Avenida Rio Branco, chegando até a Igreja da Candelária, onde tomariam o rumo do Palácio de Tiradentes. No caminho, as lideranças organizavam comícios relâmpagos e gritavam palavras de ordem contra o inimigo comum a qual investiam. Do alto dos prédios, uma chuva de papel picado era lançada sobre os manifestantes, demonstrando o apoio aos ativistas, criando um clima quase mítico de união popular entre os brasileiros.



Imagens da Passeata dos cem mil

Entre os manifestantes encontravam-se artistas, professores, estudantes, mães de alunos, representantes da Igreja, freiras, jornalistas, servidores públicos, advogados, políticos cassados etc. Viam-se, no decorrer da passeata, *frames*³ de mobilização coletiva que condensavam os anseios e aspirações desses diferentes segmentos sociais, estampados em faixas como: “Liberdade para os presos”, “Abaixo a repressão”, “Mataram um estudante, poderia ser seu Filho”, “Liberdade aos artistas”, “Contra a Censura”; “Liberdade”; “Bancários contra a repressão”; “Universidade para o povo”; “As mães em defesa dos filhos”; “Soltem meu filho”, “Intelectuais, clero, mães e pais com os estudantes”, “Jornalistas contra a ditadura”, entre outros.

Aos poucos, essa grande diversidade de segmentos sociais se condensou sob uma bandeira única, que captou demandas distintas sob um *master frame* extremamente eficiente - “Abaixo a Ditadura” -, dando corpo a uma das maiores manifestações populares da história do país. Enquadramentos mais setoriais foram se condensando, dando origem a um imenso protesto que tinha no Estado ditatorial um inimigo comum e a constituição de uma “identidade coletiva” partilhada pelos manifestantes.

³ Para Snow e Benford (1988) o conceito de *frame* se refere a um esquema interpretativo desenvolvido por uma coletividade como forma de “compreensão do mundo”, marcos referenciais estratégicos e significativos, utilizados pelos movimentos sociais como forma de demarcação de injustiças, consolidação de interesses e expressões dos significados de uma ação coletiva. Portanto, os *frames* seriam quadros interpretativos que condensam e simplificam a realidade social a níveis manejáveis pelos indivíduos comuns, de maneira a ressaltar desigualdades e injustiças, capazes de motivar e incentivar as pessoas para a mobilização. Estes *frames* de mobilização coletiva podem ser identificados pelos discursos de um dado movimento social, entrevistas, documentos programáticos, atas de reuniões, faixas, cartazes, panfletos, e demais materiais de divulgação. Esse conceito iria se alargar para dar conta de ciclos mais amplos de protestos, onde se convergem e coadunam diferentes demandas sob marcos referenciais maiores, dando origem ao conceito de *master frame*, definido por Tarrow (2009, p.158) como: “a combinação de novos quadros interpretativos inseridos numa matriz cultural que produz quadros interpretativos explosivos de ação coletiva. Combiná-los depende dos atores envolvidos na luta, dos oponentes que enfrentam e das oportunidades para a ação coletiva.”

representada pela liderança de Vladimir Palmeira, e a outra priorizava a luta política contra o imperialismo e a ditadura, tendo como líder Luis Travassos (Valle, 2008). A grande diversidade de segmentos sociais envolvida na passeata, mesmo como, os interesses distintos que ali se aglutinavam, torna latente a força das redes de relacionamento que deram coesão a um movimento social tão heterogêneo, construindo uma identidade coletiva capaz superar demandas tão díspares entre os agentes envolvidos.

Iniciado por volta de março de 1968 e sufocado em dezembro do mesmo, o ciclo de confrontos que culminou com a *Passeata dos Cem Mil* nasceu em um contexto bastante específico do regime militar brasileiro. O intervalo que vai de 1964, ano da tomada do poder pelos militares, até 1968, data da promulgação do Ato Institucional n.5, foi marcado por uma série de disputas internas no interior das classes dirigentes das forças armadas, divididas, grosso modo, em uma “linha dura” ou radical, que defendia o acirramento do regime autoritário e uma ala mais liberal, que acenava para uma redemocratização e aumento das liberdades individuais⁵. Foi esse cenário de princípio de austeridade política, mas ainda com possibilidades de liberdade de expressão, que possibilitou a abertura de oportunidades políticas capazes encorajar diferentes grupos à promoção de um movimento social desse porte.

A grande imprensa, ainda com liberdade na cobertura dos acontecimentos do período, favorecia uma percepção positiva dessas oportunidades políticas que ali se ofereciam, agindo de maneira a construir um “censo de injustiça” entre classes médias contra o governo militar. Vladimir Palmeira fala do clima de comoção que se criou após a chegada das primeiras notícias sobre as ações do governo militar:

nos vestibulares, mas não entravam na universidade porque o número de vagas disponíveis era menor do que o de aprovados), melhorias no restaurante universitário conhecido como Calabouço, revogação da lei Suplicy, que excluía os estudantes das decisões políticas, etc.

⁵ Sobre as disputas políticas no interior das Forças Armadas ver: Codato (2004).

Os acontecimentos haviam provocado um impacto e uma emoção muito grandes e muita gente se juntou naquela noite para discutir os rumos do movimento e a participação de cada um. Eram, sobretudo, artistas e intelectuais, lembro claramente do Callado, do Vergara, do Antônio Pedro, mas havia muitos mais: músicos, professores, cineastas, escritores... (Dirceu e Palmeira, 2003, p. 88).

A *Passeata dos Cem Mil* marcou também a inflexão de dois segmentos sociais, as camadas médias urbanas e a classe estudantil, que, na metade da década de 60, tornaram-se frações numerosas da sociedade brasileira e de crescente importância social e política. Fruto da modernização econômica brasileira, principalmente durante o governo Juscelino Kubitschek, estas camadas médias ascendiam política e culturalmente com recursos simbólicos e financeiros favoráveis ao engajamento em movimentos sociais (FERNADES, 1975). Junto a essa classe trabalhadora, o segmento estudantil começava a galgar posições de prestígio nos centros urbanos, seja pela necessidade de ocupação de novos postos de trabalho que o desenvolvimento econômico criara, seja pela força sociopolítica que começava a exercer (CAVALCANTI, 2007). A classe estudantil saltou de 56.000 em 1956 para 124.000 em 1963, e se desenvolveu com fortes tradições de enfrentamento político, desde os anos 50 (protestos contra aumento de passes) até a década de 60, diversificando o repertório de suas manifestações e as demandas almejadas (*Idem*).

A existência de uma grande massa de indivíduos com recursos para o enfrentamento político, no entanto, não explica de forma satisfatória, o engajamento de cem mil pessoas em uma passeata, que contava com diferentes segmentos da sociedade civil. Entender o que leva esta gama tão heterogênea da população a se mobilizar em um movimento social passa por uma análise apurada de dois fenômenos complementares. O primeiro relaciona-se com um período de crises políticas no próprio governo militar, iniciada no

final de 67, durante a presidência do marechal Castelo Branco⁶. Estas crises acenaram aos opositores, desprovidos de recursos políticos pelas ações restritivas do governo, uma certa liberdade política e individual, enxergadas como oportunidades favoráveis ao engajamento em um movimento social. O segundo fenômeno se liga a uma série de disputas simbólicas entre governo e opositores quanto ao significado e interpretação da ação militar sobre a sociedade civil. O papel da grande mídia na cobertura dos movimentos estudantis que antecederam a *Passeata dos Cem Mil*-morte do estudante Edson Luís e seu velório, a *Sexta-feira Sangrenta*- iria determinar um processo de resignificação do golpe militar junto às camadas médias urbanas, criando, no interior desse ciclo de protestos, uma identidade coletiva forte o bastante para unir diferentes segmentos sociais em uma manifestação conjunta.

Essa classe média urbana, que engrossava as fileiras na *Passeata dos cem mil*, fora, no ano de 1964, a principal apoiadora do golpe militar. Os militares subiam ao poder legitimados pelos setores dessa classe média, com um discurso de contenção das pressões exercidas pelas classes populares, que ganhavam importância política com o acirramento do populismo. Teria início à chamada “Operação Limpeza”, com medidas governamentais de “intervenção policial nos sindicatos e a repressão aos partidos de esquerda, que correspondem às expectativas das classes que dão suporte ao golpe” (VALLE, 2008, p. 31).

A ampla cobertura dos protestos estudantis no fim de 1967 e início de 1968 iria determinar uma inversão de sentidos quanto à função e presença do governo militar, fazendo com que a classe média – principal legitimadora do golpe de 64- chegasse ao ano de 1968 engrossando o coro de *Abaixo a Ditadura*. Nesse ciclo de protestos, que culminou com a *Passeata dos Cem Mil*, houve uma intensa disputa por símbolos e discursos nacionalísticos, mobilização de recursos simbólicos representativos no período,

⁶ Idem.

como as canções de protesto, e o engajamento de figuras de prestígio artístico e social, mobilizando amplos setores sociais para o enfrentamento político.

É latente como a cobertura dada pela imprensa às mobilizações estudantis e às repressões governamentais foi fundamental para se atingir de maneira afetiva e emocional grande parte da população que se comovia sentimentalmente e depois politicamente com as manifestações. Um exemplo marcante se deu quando as mães dos estudantes em protesto, ao verem publicamente seus filhos humilhados e agredidos por policiais nas ruas do Rio de Janeiro, começaram a se solidarizar com as mobilizações, preocupadas, mais especificamente, com a integridade física e moral dos seus filhos. Assim afirmou a mãe de um dos estudantes, durante a *Passeata dos Cem Mil*:

Nossos filhos expressam seus anseios que são o direito de estudar e de participar da vida pública de seu país. Não vamos continuar assistindo impassíveis às humilhações e ao massacre de que estão sendo vítimas os nossos filhos. Queremos assim manifestar a mais viva repulsa às últimas violências e pedir ao povo brasileiro que nos apoie com sua compreensão e nos acompanhe em nosso protesto. (*Apud.* CUNHA, 2000, p. 16)

A atuação do governo ditatorial, que vai de 1964 até 1985, não pode ser entendida de maneira nem linear, nem evolutiva. O desenrolar do regime foi marcado por “ciclos de repressão”- “intensificação do autoritarismo”- e “ciclos de liberalização”, ou seja, “atenuação das restrições sobre a atividade política” (CODATO, 2004, p. 14). Tomando como base o quadro oferecido por Codato (2004), é possível perceber como a *Passeata dos Cem Mil* encontra-se situada em um período de “liberalização”, intercalado entre dois expressivos “ciclos de repressão”. Este meio termo fez com que a sociedade civil percebesse de forma significativa as estruturas de mobilização que ali se apresentavam. O acirramento das políticas opressivas e uma relativa liberdade de imprensa e individual

(lembrando que a *Passeata dos Cem Mil* foi autorizada pelo governo) deram aos opositores do regime militar as oportunidades políticas favoráveis ao enfrentamento. A resposta da sociedade civil a estas oportunidades foi uma intensa mobilização entorno dos grupos de esquerda mais organizados até então, os estudantes.

Ciclos políticos do regime ditatorial-militar⁷

Ciclos de "repressão"	Ciclos de "liberalização"
1) 1964-1965: eliminação dos atores políticos ligados ao populismo (líderes partidários, sindicais) e a posições de "esquerda" em geral (AI-2);	1) 1965: adoção de uma "política de retorno à normalidade" pelo governo Castelo Branco, a fim de "constitucionalizar" o regime (AI-4);
2) 1966-1967: consumação dos expurgos políticos após a edição do Ato Institucional n. 2 em outubro de 1965;	2) 1967-1968: adoção da "política de alívio" pelo governo de Costa e Silva, que envolvia tentativas de negociação com a oposição;
3) 1969-1973: enfrentamentos com a luta armada e constituição de um aparelho repressivo-militar;	3) 1974-1976: "política de distensão", adotada no início do governo Geisel;
4) 1975-1976: concentração da repressão em São Paulo a fim de enfrentar a emergência de uma grande frente de oposição;	4) 1977-1979: retomada da "distensão" pelo governo Geisel após o "pacote de abril" de 1977, tendo como objetivo final a revogação do Ato Institucional n. 5;
5) 1979-1984: repressão aos movimentos sociais de trabalhadores rurais e urbanos, principalmente o novo movimento sindical.	5) 1979-1984: continuidade da "política de distensão" na "política de Abertura" do governo Figueiredo.

Costa e Silva sobe ao poder em março de 1967 com um discurso de liberalização gradual dos direitos políticos e sociais. No entanto, entre março de 1967 e março de 1968 ocorreu uma significativa reestruturação dos grupos dirigentes dentro das próprias Forças Armadas. A ala chamada de "castelista", que acenava para uma redemocratização, vai perdendo espaço para a

⁷ Codato, 2004: 14.

“linha dura”, que defendia um aprofundamento das repressões (CODATO, 2004). A contradição entre as duas correntes deixa evidente uma “crise ideológica latente no interior da coalizão politicamente dominante” (*Idem*, p. 21), que sinalizava aos opositores oportunidades políticas favoráveis à mobilização. Tem-se, assim, o início de um intenso ciclo de protestos que culminou com a *Passeata dos Cem Mil*, a maior manifestação popular antiditatorial realizada até então.

De um ponto de vista mais geral, “a intensificação do protesto estudantil, favorecida pela liberalização [de 1967-1968] constituirá o fator imediato da eclosão das manifestações antiditatoriais das camadas médias tradicionais”: os profissionais liberais (liderados pela OAB) e o “movimento feminino”, que ressurgiu então depois das “Marchas da Família” de março de 1964 com uma prédica oposta. A onda de protestos conduzida pelas vanguardas estudantis encontrará, assim, “sua ‘massa’ não apenas nas bases estudantis, mas também em outros setores sociais como as camadas médias tradicionais”. Embora essa aliança nunca tenha sido integral, dois elementos permitiram tal encontro político: a) o caráter antiditatorial e anti-repressivo de suas manifestações e b) o efeito social provocado pela política econômica excludente. Nesse sentido, são paradigmáticos dessa “aliança” o “Dia do Luto” no Rio de Janeiro, onde cerca de 50 mil pessoas acompanharam o enterro de Edson Luís em 30 de março, além da própria manifestação dos Cem Mil. (CODATO, 2004, P. 21).

No entanto, parece incompleta a análise da *Passeata dos Cem Mil*, mesmo como, o ciclo de protestos na qual ela se insere, como resultado único de crises políticas no interior do governo militar. Havia, é claro, estruturas favoráveis à mobilização popular durante o período: movimentos de esquerda já organizados, liberdade de imprensa, redes de comunicação entre os agentes (impressões de panfletos e a própria imprensa), claras cisões no interior da coalizão política dominante etc. Todavia, fatores menos ligados às estruturas objetivas e mais relacionados às experiências afetivas e emocionais dos agentes seriam determinantes para a consolidação de um

movimento social tão heterogêneo. A manipulação de signos e as disputas de sentido entorno dos acontecimentos que se desenrolavam iriam compor, junto das oportunidades políticas ali oferecidas, a equação completa que resultaria na passeata.

Nas disputas simbólicas que se envolviam opositores e governo militar, um evento seria determinante. No dia 28 de março de 1968, morre assassinado com um tiro no peito o estudante Edson Luís, em um protesto estudantil contra o aumento do preço da refeição do restaurante universitário, conhecido como Calabouço, situado no centro do Rio de Janeiro. Os aparelhos midiáticos seriam palco de uma competição intensa na determinação dos sentidos que envolviam a morte do estudante. No interior destas disputas, a morte de Edson Luís passaria a ser carregada de representações simbólicas distintas, cada uma tentando, a seu modo, ganhar legitimidade junto à sociedade civil e, conseqüentemente, mobilizar a população a seu favor. Por um lado, o governo militar tentava, a todo custo, usar a morte do estudante como forma de disseminação da ideia de defesa da ordem pública, ressaltando a importância da atuação repressiva do governo junto aos opositores, taxados de “baderneiros”, “comunistas” etc. Pelo outro, o movimento estudantil tenta ressaltar o valor de crueldade e injustiça na morte do estudante, evidenciando a causa “justa” pela qual lutava, sua origem humilde, tentando sensibilizar a população para o movimento. Ambos os grupos em disputa pela “legitimidade” da morte de Edson Luís iriam incidir sobre a sociedade civil por meio da grande mídia, trazendo mensagens e discursos muito distintos, com o objetivo de comover a população e angariar recursos simbólicos para as causas que defendiam.

O jornal *Correio da Manhã*, de 30 de março de 1968, traz em destaque o depoimento do general Osvaldo Niemayer Lisboa, superintendente da Polícia Executiva, acusado de comandar o massacre:

Sabíamos que, nos últimos dias do corrente mês, se processariam, na Guanabara, manifestações estudantis [...] contra a ONU, contra a intervenção americana no Vietnã, contra o governo do país, e assim perturbando as comemorações do aniversário da revolução de 31 de março. (...)

As manifestações, sem autorização do órgão responsável pela preservação da ordem pública, seriam ilegais e, portanto, não poderiam ter lugar.

Preocupados em manter a ordem e evitar atritos e tumultos propositadamente provocados por elementos interessados, tivemos a preocupação de determinar à Polícia Militar da Guanabara que se colocasse em condições de impedir o deslocamento dos participantes desta concentração da área vizinha ao chamado restaurante Calabouço. Permitiu-se que, no interior da mesma, se manifestassem da maneira que quisessem, sem a presença da polícia.

Mesmo assim, preocupados que as ordens fossem rigorosamente cumpridas, procuramos acompanhar, de perto e pessoalmente, o desenrolar dos acontecimentos, sem neles interferir, já que os executantes estavam de posse de todas as instruções.

Quando lá chegamos, ocasião em que também chegava um choque da PMEG, verificamos que os elementos avançados da passeata que atravessavam a Avenida Marechal Câmara recuaram rapidamente para o beco de saída, quando então vimos um clarão seguido de uma detonação e mais duas ou três detonações de arma de fogo, tudo partindo do fundo do beco. (...) Cumpre-nos acentuar que, por determinação do Secretário de Segurança Pública, empregamos todos os esforços na manutenção da ordem pública, mas com absoluto respeito à integridade física e moral das pessoas. (...) (*Apud*: Valle, 2008, p. 41-42).

O mesmo jornal trouxe, no dia 29 de março de 1968, a matéria intitulada *Assassinato*, defendendo claramente os estudantes:

Estudantes reuniram-se ontem, no Calabouço, para protestar contra as precárias condições de higiene do seu restaurante. Protesto justo e correto. (...) Apesar da legitimidade do protesto estudantil, a Polícia Militar decidiu intervir. E o fez à bala. (...). Não agiu a Polícia Militar como força pública. Agiu como bando de assassinos. Diante desta evidência cessa toda discussão sobre se os

estudantes tinham ou não razão – e tinham. E cessam os debates porque fomos colocados ante uma cena de selvageria que só pela sua própria brutalidade se explica.

Atirando contra jovens desarmados, atirando a esmo, ensandecida pelo desejo de oferecer à cidade mais um festival de sangue e morte, a Polícia Militar conseguiu coroar, com esse assassinato coletivo, a sua ação, inspirada na violência e só na violência. (*Apud*. Valle, 2008, p. 45).

Uma espécie de debate estava se construindo em meios públicos, onde duas visões de um mesmo acontecimento disputavam a legitimidade junto à sociedade civil. O depoimento do general Osvaldo Niemayer Lisboa faz questão de ressaltar a disposição inicial e principal da polícia de manter uma ordem pública, a “legalidade” das práticas políticas e afirmando a possibilidade de “tumultos propositadamente provocados por elementos interessados”. A fala do general da Polícia da Guanabara possui uma convergência direta com o discurso militar ao assumir o poder em 1964. A necessidade de manutenção da ordem pública aliada a uma defesa contra práticas comunistas, fundadas em um discurso nacionalista, foi o centro do discurso militar que levou ao golpe de 1964 (VALLE, 2008). Estas justificativas reaparecem nos discursos governamentais para explicação da morte de Edson Luís, de maneira a tornar o acontecimento uma espécie de realidade comprobatória da função e importância do governo militar junto às classes médias, que apoiaram o golpe quatro anos antes.

O discurso estudantil apelou para um tom mais sentimentalista entorno do acontecimento, ressaltando a morte de um “inocente”, “indefeso”, “pobre”, “trabalhador”, recém-chegado ao Rio de Janeiro, longe dos predicativos de “liderança”, “comunista”, “agitador” etc. (VALLE, 2008, p. 69). A visão da classe estudantil acerca da morte de Edson Luís tenta vincular a ação governamental o tom de gratuidade e crueldade junto a um cidadão “comum”. Portanto, o corpo do estudante torna-se um corpo representado, símbolo da totalidade do povo brasileiro, do “cidadão

normal”, em que a violência contra ele investida se tornara a violência contra “qualquer um” e, por isso mesmo sintetizava o perigo oferecido a todos os cidadãos.

Em meio a esta disputa simbólica em torno do acontecimento, um marco referencial se constrói no interior do discurso estudantil, legitimado e propagado pela grande mídia: “*Mataram um estudante, poderia ser seu filho*” (DIRCEU; PALMEIRA, 2003, p. 85). Esta forma de enquadramento iria sensibilizar e mobilizar um segmento social decisivo na legitimidade do movimento estudantil, enquanto representante de um movimento popular mais geral. As mães dos estudantes se engajaram nos protestos, tomando frente nas passeatas com faixas e cartazes que evocavam o “cidadão comum”, em que a integridade física e moral dos seus filhos representaria a própria integridade do “povo brasileiro”.

É claro que a grande mídia não se colocou toda a favor dos estudantes. Enquanto o jornal *Correio da Manhã*, por exemplo, chama a causa estudantil de “justa” e “legítima”, evidenciando a crueldade da ação policial, o jornal *Visão* afirmaria que a ação da PM deu ao movimento estudantil a bandeira que precisava, justificando a necessidade do governo “de manter a ordem diante da opção dos estudantes pela violência e do despreparo da polícia” (VALLE, 2008, p. 72). Nesse sentido, se desenvolveu nesse período uma disputa pela “legitimidade da violência” que, com o desenrolar dos acontecimentos - enterro de Edson Luís, seu velório e a *Sexta-feira Sangrenta*- iria pender a favor dos estudantes.

É importante aqui retornarmos ao conceito de identidade coletiva que, segundo Melucci (1996), faz referência a um processo intenso e duradouro de ação interativa entre agentes, definindo representações conjuntas capazes de orientar a ação coletiva dentro de um campo de oportunidades e constrangimentos. Fica evidente, no caso analisado, como a identidade coletiva dos diferentes ativistas que se engajaram nas manifestações de 1968 se construiu dentro do próprio ciclo de protestos que se irrompeu com a morte de Edson

Luís e através dos debates via imprensa que redefiniram o significado dos acontecimentos ali em disputa.

A repercussão da morte de Edson Luís e as representações que daí emanam foram fundamentais, primeiramente, para a união do próprio movimento estudantil⁸ em um discurso mais articulado e unido, angariando assim a solidariedade de amplas parcelas da sociedade civil. A partir de então, o luto pela morte do estudante passa a representar o luto de toda uma nação.



Imagens do velório de Edson Luís na igreja da Candelária, onde o caixão, envolto em uma bandeira nacional, se mistura com diferentes manifestantes.

Após a morte de Edson Luís os eventos que se seguiram tornaram-se públicos, com a participação de amplas parcelas da população, em oposição ao inimigo comum, eleito como “culpado” pela morte do estudante. O intervalo entre o velório e a missa de sétimo dia foi de extrema mobilização entre os ativistas - agora

⁸ Sobre as correntes no interior do movimento estudantil ver: Groppo (2007)

compostos por diferentes segmentos da sociedade - e pela ameaça de estado de sítio pelos governistas (Valle, 2008). A missa de sétimo dia foi um evento premeditadamente organizado para protestar contra ditadura militar. O governo reprimiu com veemência os manifestantes e o resultado foi, mais uma vez, uma guerra pública de discursos e imagens. No entanto, a grande mídia, que havia ressaltado a “violência” contra os estudantes uma semana antes, encontrava-se amplamente infiltrada no interior do movimento, o que geraria a circulação de imagens “chocantes”, de prisões e agressões dirigidas contra os manifestantes.



Imagens da repressão policial aos manifestantes que se encontravam no velório de Edson Luís, próximo à Candelária.

O resultado da manifestação e de sua repercussão foi uma solidificação das redes e laços construídos desde o dia do assassinato e um encorajamento para enfrentamentos futuros, tanto no Rio como em outros estados. Nos dias 19 e 21 de junho duas passeatas foram organizadas em protesto contra o governo militar. Estas agora contariam com um amplo apoio popular, desde artistas até membros do clero iriam engrossar o coro de *Abaixo a ditadura*. A

polícia as reprimiu e o resultado foi uma cobertura total das cenas de violência que estamparam os jornais no dia seguinte. O Jornal Correio da Manhã traz em destaque a matéria com o título *Polícia chegou atirando*:

Toda a agitação que dominou o centro da cidade na tarde de ontem começou pouco depois do meio-dia (...) quando dois soldados da PM que guardavam a entrada lateral da embaixada, acompanhados de agentes do DOPS e da Polícia Federal, à paisana, abriram fogo contra os estudantes, que já haviam feito sua concentração no pátio do MEC e caminhavam em direção ao calabouço. (*Apud. VALLE, 2008, p.112*).

A adesão de amplas parcelas da população e a repercussão das manifestações deram poder de barganha aos opositores. Segunda Maria Ribeiro do Valle (2004), durante todo o ciclo de protestos que se irrompe em 1968, existiu, por parte do governo, um “clima de incerteza” política, traduzido em constantes promessas de redemocratização e atendimento das reivindicações; mas que acabou com um acirramento da militarização, com os crescentes boatos sobre um novo ato institucional.

O engajamento político de artistas nesse ciclo de protestos contra ditadura representou um ganho simbólico elevado para o movimento. Sejam como tradutores de uma cultura brasileira ou representantes de causas populares, o discurso desses artistas passou a ganhar força simbólica expressiva junto à sociedade e civil e à esfera pública. Foi durante esse contexto que se forjou uma ideia de “povo”, junto à classe estudantil e artística que, no interior dos Centros Populares de Cultura da UNE, amalgamava os projetos políticos de esquerda, presentes no anteprojeto do Manifesto do CPC. Esta concepção de “povo” se desenvolveu também em um *máster frame* importante durante a *Passeata dos Cem Mil*, pois representava os anseios de união entre estudantes, artistas e classe populares em geral.



Imagens da Passeata dos cem mil, em destaque a faixa Povo no Poder.

Durante o governo militar existiam dificuldades “de identidade e de representação de classe, principalmente as subalternas” (Ridenti, 2000, p. 52). Neste ciclo de protestos, feito na sua maioria pelas classes médias urbanas, os artistas passaram a ter uma função estratégica dupla, derivada do prestígio social que desfrutavam. Primeiramente, eram representantes e tradutores de demandas populares - classe social ambicionada, mas não abarcada nas manifestações⁹ - além de darem força política de diálogo e barganha ao movimento. De igual importância, as chamadas “canções de protesto”, extremamente populares no período, devido à difusão dos meios de comunicação e o sucesso dos conhecidos festivais, se convertiam em fortes símbolos políticos apropriados pelo movimento, ajudando, tanto no processo de mobilização quanto na construção de identidades entre os agentes¹⁰. Músicas

⁹ Sobre o caráter elitista da *Passeata dos cem mil* ver: Codato (2004).

¹⁰ Sobre a importância de músicas em movimentos sociais ver: Ron Eyerman e Andrew Jamison (1998)

como *Pra não dizer que não te falei das flores*, de Geraldo Vandré, cantada repetidas vezes durante a *Passeata dos Cem Mil*, acabaram se tornando recursos mobilizados pelos movimentos antiditatoriais, muito eficientes na consolidação de dimensões simbólicas representativas, capazes de provocar emoções e reforçar as interpretações da realidade social.

A ampla repercussão das repressões policiais durante a *Quarta-feira* e *Sexta-feira Sangrentas* foi decisiva para o engajamento de cem mil pessoas na passeata de 26 de junho. A força de diálogo conquistada pelo movimento, seja pela presença de figuras de grande importância social e política seja pela presença de amplas parcelas da população, fez com que a *Passeata dos Cem Mil* fosse autorizada pelo governo, o que deu o tom pacífico à manifestação.

O repertório utilizado na manifestação de 26 de junho - passeatas - não era novidade nos protestos já realizados no Rio de Janeiro. Mais importante que o repertório empregado pelos manifestantes, o trajeto feito por eles era carregado de simbolismo, uma vez evocava tradições e memórias coletivas do povo carioca. Durante a passeata, inúmeros pontos significativos da cidade tinham referência com os séculos em que o Rio de Janeiro foi o centro político brasileiro e palco decisório de revoltas e manifestações.



Trajetória da Passeata dos Cem Mil, partindo da Cinelândia chegando até o Palácio de Tiradentes.

O ponto inicial da passeata - Cinelândia - já tinha sido palco dos enfrentamentos que colocaram fim a República Velha nos anos 30, ali perto também ocorreu a morte do estudante Edson Luís no restaurante Calabouço. Tangenciando a Cinelândia ocorreu o cortejo fúnebre de líderes políticos, como Getúlio Vargas, e de artistas populares, como Francisco Alves. Ali também ocorreram as comemorações da conquista do primeiro título mundial de futebol do Brasil. A Avenida Rio Branco já havia sido palco das manifestações estudantis e das repressões policiais, publicamente conhecidas, o mesmo acontecendo com a Igreja da Candelária. O fim da passeata - Palácio Tiradentes -, quase à beira mar, foi um dos caminhos que levaram os manifestantes à Praia de Botafogo, onde ocorreu a *Sexta-Feira Sangrenta*. Em suma, as representações

simbólicas que envolvem os locais da passeata revigoram um espírito de pertencimento dos manifestantes, evocando a própria história do Rio de Janeiro e se consolidando em uma ampla e densa rede de identificação popular.

Considerações finais

É difícil uma mensuração exata dos efeitos da *Passeata dos Cem Mil*. A promulgação do Ato Institucional n. 5 é compreendida, por parte da bibliografia que analisa o governo ditatorial militar brasileiro, como uma resposta direta aos movimentos sociais que se avolumavam durante ano de 1968 e que culminou no acirramento da militarização. Outra parte entende esse Ato como um desdobramento interno das forças políticas em disputa dentro da coalizão dominante, desprezando, neste sentido, as possíveis pressões exercidas pelos movimentos do período.

Se os resultados políticos da *Passeata dos Cem Mil* são ainda incertos, é inquestionável como ela acabou por transformar os espaços por onde passou em “espaços de memória”, “patrimônios culturais” que deram força a inúmeras manifestações de massa nos anos seguintes (CUNHA, 2000). Os locais do trajeto da passeata tornaram-se espaços de representação, símbolos de uma união popular que mais tarde seriam re-significados por outros movimentos. A Igreja da Candelária, a Avenida Rio Branco e a Cinelândia, enfim, todo o trajeto da *Passeata dos Cem Mil* passou a representar junto ao imaginário popular um clima mítico de luta pelos direitos civis, tornando-se, nesse sentido, palco de diferentes manifestações que se utilizavam das imagens evocadas por estes locais como forma de engajamento popular e legitimidade junto à sociedade civil. Nestes locais por onde passou a passeata se processaram várias das manifestações pela redemocratização em 1984, o movimento conhecido como *Brizolandia* nas décadas de 80 e 90, a *Caminhada pela Paz* em 1995, entre muitas outras manifestações.

Referências

- ALONSO, Ângela. As teorias dos movimentos sociais: um balanço do debate. **Lua Nova**, v. 76, p. 49-86, 2009.
- CAVALCANTI, Alberto R. **Música popular**: janela-espelho entre o Brasil e o mundo. 2007. 411 f. Tese (Doutorado em Sociologia) -Universidade de Brasília, Brasília, 2007.
- COHEN, Jean. Strategy or Identity: New Theoretical Paradigmas and Contemporary Social Moviments. **Social Research**, vol 52, n.4, 1985.
- CODATO, Adriano Nervo. O Golpe de 1964 e o Regime de 1968: aspectos conjunturais e variáveis históricas. In: Revista História: **Questões & Debates**, no. 40, pp.11-36. Curitiba: Editora UFPR, 2004.
- CUNHA, Simone Dubeux Berardo Carneiro da. A Passeata dos “Cem Mil” na Cidade do Rio de Janeiro no Ano de 1968. **XXIV Encontro Anual da ANPOCS**. GT 1 Biografia e Memória, Petrópolis: Rio de Janeiro, 23 a 26 de outubro de 2000.
- Dirceu, José; Palmeira, Vladimir. **Abaixo a Ditadura**: O Movimento de 68 Contado por seus Líderes. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo: Garamond, 2003.
- EYERMAN, Ron e JAMISON, Andrew. **Music and social movements**: mobilising traditions in the Twentieth Century. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.
- GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos movimentos sociais**: paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- GOIRAND, Camille. Movimentos sociais na América Latina: elementos para uma abordagem comparada. **Estudos Históricos**, v. 22, n. 44, p. 323-354, julho-dezembro de 2009.
- GROPPO, Luís Antonio. As novas esquerdas e o movimento estudantil no Brasil: 1961-1967. In: Z Aidan Filho, Michel; Machado, Otávio Luiz (Orgs.).

- Movimento estudantil brasileiro e a educação superior.** Recife: Ed. Universitária UFPE, 2007.
- HABERMAS, Junger. **Mudança estrutural da esfera pública.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.
- HOBSBAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- HOLLANDA, Heloísa Buarque de. **Impressões de viagem: cpc, vanguarda e desbunde:1960/70.** São Paulo: Brasiliense, 2004.
- McCARTHY, Jonh; ZALD, Mayer. Resource mobilization and social movements: a partial theory. **American Journal of Sociology**, vol. 82, n 6, 1977.
- MELUCCI, Alberto. **Challenging codes: collective action in the information age.** Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- PICOLOTTO, Everton Lazzaretti. Movimentos sociais: abordagens clássicas e contemporâneas. **Revista eletrônica de ciências sociais (CSOnline)**, n.º. 2, ano I, 2007. (Disponível em: <http://www.editoraufjf.com.br/revista/index.php/csonline>, acessado em 25/07/2010)
- RIDENTI, Marcelo. **Em busca do povo brasileiro – artistas da revolução, do CPC à era da TV.** Rio de Janeiro, Record, 2000.
- SNOW, David A; BENFORD, Robert. Ideology, frame resonance and participant mobilization. In: **International Social Movement Research**, v, 1988.
- TARROW, Sidney. **O poder em movimento: movimentos sociais e confronto político.** Petrópolis: Vozes, 2009.
- Tilly, Charles. **“Repertoires of Contention” in Regimes and Repertoires.** Chicago University press, 2006.
- Valle, Maria Ribeiro do. **1968: o diálogo é a violência.** Movimento estudantil e ditadura militar no Brasil. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2008.

Fontes de imagens

Acervo de Vladimir Palmeira:
http://www.vladimirpalmeira.com.br/ano1968_4.html

Memória do Movimento Estudantil: <http://www.mme.org.br>

Jornal A Tarde On Line: <http://www.atarde.com.br/fotos/index.jsf?id=904354>

Site do Ministério da Justiça. A trajetória das passeatas:

http://www.memoriasreveladas.arquivonacional.gov.br/multimedia/rotas/arquivo_rotas_100121.swf

Capítulo 4

A luta por justiça ambiental dos Quilombolas do Cumbe/Aracati – CE, contra o racismo ambiental

João Luís Joventino do Nascimento¹

Introdução

A discussão em torno do Racismo Ambiental está na pauta dos movimentos sociais do campo e da cidade, que lutam por justiça socioambiental, denunciando o avanço das políticas econômicas desenvolvimentistas, causadoras de injustiça ambiental e violação de direitos, além de promoverem o cercamento expulsivo e o racismo ambiental (HERCULANO e PACHECO, 2006). No Ceará, a invasão aos territórios originários e tradicionais costeiros, nos últimos anos do século XX e início do XXI, tem ocasionados diversos conflitos socioambientais, o que vem dificultando o avanço nos processos de demarcação e titulação dos territórios quilombolas e indígenas (PINTO, *et.al*, 2014).

Uma das diversas comunidades, ao longo do litoral cearense, que luta e resiste frente às ameaças da “chegada do desenvolvimento” e investidas dos empresários, que atuam com total apoio dos governos, conivência dos operadores de justiça e órgãos de

¹ Mestre em Educação Brasileira – FACED/UFC e Graduando Segunda Licenciatura em História com ênfase em Educação do Campo pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú – UVA. E-mail: joaodocumbe@gmail.com

fiscalização e controle ambiental, é a Comunidade Quilombola de Pescadores/as do Mangue do Cumbe, no município do Aracati, litoral leste do estado. É diante deste cenário injusto e desigual, que os quilombolas pescadores/as do mangue do Cumbe vêm desenvolvendo estratégias de luta e enfrentamento aos projetos econômicos que vem tomando o território tradicional de uso coletivo, o que vem causando diversos problemas como divisão da comunidade - conflito interno entre as famílias, e morosidade nos procedimentos de regularização fundiária do território quilombola. O que repercute negativamente no processo histórico de afirmação da identidade negra quilombola, pois estas atividades desconsideram as relações territoriais, os saberes e modos de fazer dos quilombolas pescadores/as do mangue do Cumbe (NASCIMENTO, 2014).

Este artigo é parte da dissertação de Mestrado em Educação Brasileira, realizada em 2014, na Linha de Pesquisa Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola da Universidade Federal do Ceará – FAGED/UFC. Procurou-se analisar quais situações existentes dentro da comunidade quilombola do Cumbe são promotoras do cercamento expulsivo e do racismo ambiental, bem como de analisar as mudanças que vem acontecendo no território tradicional, com a chegada das atividades econômicas da Companhia de Água e Esgoto do Ceará – CAGECE (1977), da carcinicultura, criação de camarão em cativeiro (1995) e da instalação dos parques de energia eólica (2008).

Com o objetivo de produzir informações e conhecimentos acerca das questões para os quais procuramos uma explicação, utilizamos a metodologia que, atualmente, se dá preferência à expressão abordagem qualitativa (ESTEBAN, 2010). Tendo na pesquisa participante, ou seja, na luta dos pescadores/as do mangue do Cumbe e a partir dos seus relatos orais, um entendimento para compreender o conflito/fenômeno para o qual buscamos uma resposta.

A abordagem qualitativa é um processo de reflexão e análise de uma determinada situação onde o pesquisador e os participantes da investigação buscam juntos, a identificar as causas dos

problemas/conflitos para o qual se busca uma explicação. Foi realizada uma análise crítica do problema para que juntos possam construir os percursos da investigação. Portanto, seu objetivo é resolução de um problema coletivo, no qual o pesquisador/a e participantes da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo, estudando e refletindo uma perspectiva de superação dos problemas identificados.

A pesquisa participante é um processo sistemático que terá como objetivo reconhecer a situação existente dentro da Comunidade Quilombola do Cumbe, com relação a luta dos quilombolas pescadores/as do mangue, e o porquê de sua existência, onde a construção do conhecimento se fará com a intervenção e opinião das pessoas envolvidas nesta pesquisa/realidade. A riqueza desta pesquisa está na disponibilidade da construção coletiva das estratégias necessárias para solucionar e entender as causas e efeitos do problema investigado (QUEIROZ, 2007).

Além disso, preocupa-se com as particularidades específicas de todos os sujeitos envolvidos na investigação, valorizando os diferentes significados e saberes construídos sobre o fenômeno estudado (neste caso, os impactos dos projetos de desenvolvimento econômico no modo de vida comunitário), evidenciando, desta forma, um maior interesse do pesquisador pelo processo do que pelo resultado; a análise é realizada de forma indutiva, isto é, não tendo como objetivo confirmar hipóteses previamente construídas, mas, ao contrário, as abstrações são realizadas à medida que os dados vão sendo recolhidos e agrupados. O que denominamos de pesquisa comprometida com as questões e lutas socioambientais.

1 Reminiscências e Resistências: Comunidade Quilombola do Cumbe/Aracati - CE

A Comunidade Quilombola do Cumbe está situada no município do Aracati, litoral leste do Ceará, e foi certificada pela

Fundação Cultural Palmares² em dezembro de 2014. De maioria negra, a comunidade é composta de aproximadamente 160 famílias, destas, 100 se autodefinem como quilombolas. Formada na sua maior parte, por quilombolas pescadores/as do mangue, agricultores/as, artesãos/ãs e demais ofícios, onde tem na relação com o ecossistema manguezal seu principal meio de vida.

A Comunidade é circundada a leste por dunas móveis e fixas com 67 aerogeradores eólicos, lagoas periódicas, sítios arqueológicos, pela praia e antigos sítios de engenhos; a oeste por carnaubais, fazendas de criação de camarão em cativeiro em todo o entorno, além do Rio Jaguaribe com suas ilhas, gamboas, apicum ou salgados e pelo manguezal. Compondo assim a única Área de Preservação Ambiental Municipal do Aracati – APA de Canoa Quebrada, que inclui as comunidades do Esteves, Canoa Quebrada, Cumbe, Canavieira e Beirada.

Detentora e guardiã de um rico e diverso patrimônio ambiental no seu território, estes elementos, contraditoriamente, foi motivo de sua discriminação, por parte da população da região durante anos. Mas, especificamente por ter no ecossistema manguezal a base da sua existência e sobrevivência. Pois, a ideia que a maioria das pessoas tem sobre o manguezal, ainda hoje, é de um lugar nojento, fedido, cheio de mosquitos e sem importância, que, portanto, pode ser expropriado, mas que é um santuário da vida marinha e da população que vive no seu entorno (NASCIMENTO, 2014).

Sobre a origem do nome do lugar, Cumbe é uma palavra de origem africana ou afro-brasileira que significa quilombo. Assim encontramos: “Cumbe é o nome que, na Venezuela, se dá aos quilombos – comunidades formadas por negros no período escravista” (RATTS, 2009, p. 67). “Nas línguas congo/angola tem os sentidos de sol, dia, luz, fogo e força trançada ao poder dos reis e à forma de elaborar e compreender a vida e a história” (D’SALETE,

² Órgão Federal responsável pela identificação e certificação das Comunidades Remanescentes de Quilombos no Brasil

2014, p. 174). “Para Nei Lopes, a origem da palavra vem do “quimbundo kumbi, correspondente ao umbundo ekumbi, sol” (D’SALETE, 2014, p. 171). Quaisquer que seja a sua origem o nome Cumbe vai significar lugar de negro - quilombo espaço de resistência contra a escravização e de luta por libertação.

A data da formação do povoado do Cumbe se compara com a ocupação do Jaguaribe pela margem direita a partir das últimas décadas do século XVII, “[...] criaram-se ali várias oficinas de carne seca ou carne do Ceará, como ficou conhecida a indústria do charque” (DANTAS, 2009, p. 221). Parte do gado usado nas oficinas de charque do Aracati, era criado e batido nos sítios do Cumbe que ficava na ribeira do Rio Jaguaribe.

No livro de Jucá Neto, 2012, pág. 149, encontramos na fig. 47 - a Planta do Porto e da Villa do Aracati, que está disponível na mapoteca do Itamarati datado do ano de 1813, onde aparece a comunidade do Cumbe junto à foz do rio Jaguaribe. Por conta da dinâmica e do movimento do campo de dunas, hoje a comunidade se encontra bem afastada da foz, no pé das dunas entre áreas de manguezais.

Registros documentais ultramarino datados de 1760 nos revelam que a região que conhecemos como Cumbe já era habitada por diferentes grupos humanos (AHU-CE: REQUERIMENTO, 1760, *apud* NOGUEIRA, 2010, p. 154). No século XVIII o Cumbe contava com 9 engenhos de ferro de diferentes donos, 12 moinhos de vento que fazia o processo de irrigação do plantio de 2 km de cana-de-açúcar e a cachaça produzida nos engenhos do Cumbe era afamada no Ceará inteiro (BEZERRA, 1902).

Estudos arqueológicos realizados antes da construção dos parques de energia eólica, hoje de propriedade da empresa CPFL, nos revela que as primeiras ocupações do território do Cumbe, região do Aracati, se deram aproximadamente:

(...) por volta de 12.000 e 7.000 anos antes do presente (A.P.) o ambiente na região apresentava condições ideais para a ocupação

de grupos humanos e que diante da extinção da floresta de mangue (entre 7.000 e 5.000 anos A.P.) essas populações se deslocaram para áreas mais interiores e mais altas da região, provavelmente, nas matas fechadas que existiam nas porções mais interiores. Posteriormente, diante do optimum climático na faixa de 5.000 anos o ambiente se tropicalizou, novas áreas de mangue apareceram e outras populações fixaram-se na área. (Relatório Final de Prospecção e Resgate do Patrimônio Arqueológico, *apud* XAVIER, 2013, p.21).

Informações como essas podem ser verificadas andando pelas dunas móveis, onde encontramos dezenas de amontoados de conchas com objetos de cerâmica e sílex lascado ou sítios arqueológicos que comprovam as primeiras ocupações da região, eram grupos humanos que já mantinham uma relação muito grande com o ecossistema manguezal e território ancestral.

Analisando as fontes documentais de épocas distintas, percebemos que o território que conhecemos pelo nome de Cumbe, passou por várias invasões/ocupações. O que nos revela que a área já era disputada/cobiçada há várias gerações por diferentes grupos e famílias abastadas. Uma dessas famílias, segundo Gabriel Parente (2010, p. 154), aponta no documento “REQUERIMENTO do sargento-mor Mathias Ferreira da Costa, morador na Vila de Aracati, enviado ao rei [D. José I] a pedir provimento no posto de capitão de cavalaria da referida Vila”, datado de 1760, cita um local nas proximidades da Vila de Aracati chamado Cumbe. Segundo o requerimento, o Sr. Mathias Ferreira da Costa seria:

“(...) o homem mais afazendado que há nesta Villa [Aracati] tanto em bens de Raiz, como movilia, e escravos e elle Testemunha nenhuma dúvida teria de dar lhe doze mil cruzados pellas suas fazendas por que só por hua chamada do Cumbe lhe Davao quatro mil cruzados em meyas doblas e o não quis dar e aLem destas terras, que tem nesta Capitania, tem outras muitas, muitas mais na do Rio Grande (...)” (AHU-CE: REQUERIMENTO, 1760, *apud* NOGUEIRA, 2010, p. 154).

A fazenda citada no requerimento de 1760 era conhecida na região por Sítio Glória, que se localizava no Cumbe. Segundo relatos orais, esse sítio seria o mais imponente de toda região, onde boa parte do gado era criado e abatido para fazer o curtume do charque. Hoje esse sítio se encontra soterrado pelas dunas. No entanto, os livros de história do Aracati e do Ceará em momento algum fazem referências às pessoas que trabalhavam nos sítios e engenhos do Cumbe, desde a criação do gado ao curtume do charque como ao cultivo da cana-de-açúcar e as etapas da produção da cachaça. O primeiro relato documental que temos até o momento, são os registros das cartas de viagem de Francisco Freire Alemão, chefe da Comissão Científica do Império de 1859³, que em visita ao Cumbe por duas vezes, onde ficou hospedado no sítio de engenho do Senhor de Castro, escreveu o seguinte relato:

De manhã acordamos ouvindo gritos de quem tocava bois; era o engenho que movia. [...] O engenho consiste em uma máquina ou aparelho de moendas de ferro inglesas, como são todas as que tenho visto aqui, exposta ao tempo e só coberta por um teto de palhas assentada sobre as aspas, e que se move com as almanjarras e apenas cobre as moendas. **Dois bois puxam o engenho e um mulatinho metia canas, e há muito tempo tocava os bois.** [...] uma bomba que tira água dum poço, ao pé da casa de destilo, é toda feita de carnaúba – esteios, travessos e bomba. O corpo da bomba, o êmbolo e válvulas tudo é de pau e tosco: mas serve. O que aqui achei curioso é que a bomba é tocada por um moinho de vento. (Anais da Biblioteca Nacional, 1964, p. 273 - 274, *Apud* XAVIER, 2013, p. 28 -29).

Como podemos verificar nos relatos documentais acima, as invasões ao território tradicional do Cumbe, desde o século XVII, já era cobiçado por atividades econômicas diferentes das práticas realizadas pelos seus habitantes, o que vem se repetindo até os dias atuais.

³ Expedição organizada por Dom Pedro II a província do Ceará, que tinha como finalidade encontrar ouro e metais preciosos.

2 Quilombolas Pescadores/as do Mangue do Cumbe contra o Racismo Ambiental.

A luta diária dos Povos e Comunidades Tradicionais por Justiça Ambiental se tornou uma batalha permanente pela defesa e regularização fundiária do território de uso coletivo, modo de vida, afirmação da identidade, direito de decidir sobre o que é melhor para suas vidas e pela continuidade de suas práticas e pelo Bem Viver (ACOSTA, 2016).

Na atual conjuntura em que vive o mundo e em especial o Brasil, temáticas diversas como Racismo Ambiental ganham destaque dentro dos diferentes segmentos populares e movimentos sociais que constroem resistências frente às ameaças econômicas que avançam em direção as comunidades originárias e territórios tradicionais, decorrentes do pensamento neoliberal e da globalização mundial, adotado pelos países imperialistas, que destinam suas mazelas, as injustiças ambientais e violações de direitos as economias periféricas do mundo capitalista. (ACSELRAD, MELLO e BEZERRA, 2009).

A luta por justiça ambiental nasce nos EUA, no ano de 80 e está relacionada à luta do movimento negro americano por direitos civis, onde denunciam “a imposição desproporcional – intencional ou não – de rejeitos perigosos às comunidades de cor”. (ACSELRAD, 2004, p. 26).

A discussão em torno da injustiça ambiental e do racismo ambiental se insere no bojo das lutas por justiça ambiental no cenário brasileiro, após a visita de representantes de algumas redes do Movimento Negro de Justiça Ambiental dos EUA, que estiveram no Brasil em 1998, difundindo sua experiência e estabelecendo relações com organizações locais dispostas a formar alianças na resistência aos processos de “exportação da injustiça ambiental” (ACSELRAD, MELLO e BEZERRA, 2009, p. 39).

Em 2001, na cidade de Niterói, no Rio de Janeiro, pesquisadores de diferentes universidades brasileiras, sindicatos, movimentos sociais e ONGs, organizam o Seminário Internacional Justiça

Ambiental e Cidadania, que contou com a participação de diversos americanos, dentre eles o sociólogo Robert Bullard do Movimento de Justiça Ambiental EUA. Na ocasião foi criada a Rede Brasileira de Justiça Ambiental, que, após uma série de discussões sobre o contexto do Brasil, elaborou uma definição sobre injustiça ambiental e justiça ambiental, para além do caso de racismo ambiental americano, que destinava a alocação de lixo tóxico para os bairros de maioria negra.

Por Injustiça Ambiental definiu-se que:

[...] o 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, MELLO e BEZERRA, 2009, p. 41).

Sobre o conceito de Justiça Ambiental que retratasse a realidade do Brasil, a Rede Brasileira de Justiça Ambiental definiu um conjunto de princípios e práticas que:

[...] - asseguram que nenhum grupo social, seja ele étnico, racial ou de classe, suporte uma parcela desproporcional das consequências ambientais negativas de operações econômicas, decisões de políticas e programas federais, estaduais, locais, assim como da ausência ou omissão de tais políticas;

- asseguram acesso justo e equitativo, direto e indireto, aos recursos ambientais do país;

- asseguram amplo acesso às informações relevantes sobre o uso dos recursos ambientais, a destinação de rejeitos e a localização de fontes de riscos ambientais, bem como processos democráticos e participativos na definição de políticas, planos, programas e projetos que lhes dizem respeito;

- favorecem a constituição de sujeitos coletivos de direitos, movimentos sociais e organizações populares para serem protagonistas na construção de modelos alternativos de desenvolvimento que assegurem a democratização do acesso aos recursos ambientais e a sustentabilidade do seu uso (ACSELRAD, MELLO e BEZERRA, 2009, p. 41).

Desta forma, o entendimento do movimento brasileiro por justiça ambiental, define que o racismo ambiental está associado ao modelo de desenvolvimento econômico, ao racismo institucional e aos processos históricos de colonização e escravização dos povos indígenas e da população negra. Práticas essas que continuam sendo adotadas pelas empresas nacionais e internacionais, que apoiadas pelos governos são responsáveis por uma série de violações de direitos, criminalização e injustiça ambiental, fatores esses responsáveis por atingir diretamente, de forma negativa os povos e comunidades tradicionais, os grupos étnicos e raciais, os empobrecidos de maioria negra do campo e da cidade.

Estudar como se deu e se dão estes processos é parte integrante deste artigo, como possibilidade de denunciar o processo de “invisibilidade” que recaem sobre a população pobre, de maioria negra da zona rural e urbana. E assim, contribuir com a luta dos Povos e Comunidades Tradicionais, e movimentos sociais que militam no campo da justiça ambiental, como o Movimento Quilombola, Movimento de Pescadores/as Artesanais, Movimento Indígena, dentre outros.

No caso da Comunidade Quilombola do Cumbe, percebemos que os empreendimentos econômicos que se instalaram dentro da comunidade, vêm causando diversos conflitos socioambientais, o que vai repercutir negativamente no processo de demarcação e regularização fundiária do território quilombola para o uso coletivo. A luta e a resistência dos quilombolas pescadores/as do mangue do Cumbe são pela libertação da terra e do território tradicional que se encontra preso nas mãos dos antigos donos de sítios e engenhos, supostos donos da terra, empresários do camarão e parques de energia eólica, veranistas e grileiros de terras.

A valorização do espaço e as novas atividades produtivas introduzidas nas comunidades litorâneas acarretam a privatização dos espaços que eram públicos e de uso comunitário. Os espaços que eram tradicionalmente usados pelos comunitários para

atracar as jangadas, fazer consertos, preparar material de trabalho, ou mesmo para fazer o lazer das populações locais, hoje são objetos de conflitos decorrentes da privatização (SILVA, 2003, *apud* CARDOSO, BORRALHO e SAMPAIO, 2012, p. 82 – 83).

Os conflitos socioambientais decorrentes da invasão e da instalação dos projetos de desenvolvimento econômico como a carcinicultura, que degrada e ameaça as atividades tradicionais desenvolvidas pelos quilombolas pescadores/as do mangue no ecossistema manguezal e os parques de energia eólica, que privatizam as dunas destroem sítios arqueológicos e expropriam comunidade inteira de suas formas de vida. Acabam contribuindo para o fortalecimento da organização comunitária para lutar em defesa da terra e do território tradicional, ameaçado por tais políticas. As mudanças que ocorrem nas comunidades com a chegada das empresas são responsáveis por uma série de problemas que vão impactar no gerenciamento do território, cultura, trabalho, lazer, saúde, segurança alimentar, práticas culturais e nas relações interna local.

As transformações sociais com que essas comunidades e sua gente passam com a invasão e degradação dos espaços coletivos nos permite fazer uma crítica sobre o modelo de desenvolvimento imposto a essas comunidades. Que muitas vezes não são ouvidas sobre a implantação desses projetos, o que vem ocasionando diversos conflitos socioambientais e perdas de seus modos de vidas (NASCIMENTO; LIMA; BARROS, 2013, p. 978).

A luta dos quilombolas pescadores/as do mangue do Cumbe pela defesa do território está associada ao processo de afirmação da identidade negra/quilombola e pelo avanço do processo de regularização fundiária. Uma vez que são esses os territórios mais visados para a expansão do modelo de desenvolvimento econômico, principal violador de direito e responsável pelo aumento dos conflitos no campo, o que vem ocasionando diversos casos de injustiça, conflito interno entre os comunitários e racismo ambiental.

A vida nos territórios tradicionais é regida por uma série de conceitos, princípios e ações que estão interligados com as dinâmicas territoriais, não havendo por parte da população o sentimento do que é certo ou errado, no que se refere às práticas culturais desenvolvidas no território, o que são de fundamental importância para continuidade da vida. Entendemos o território tradicional como um espaço livre para todos/as, onde as atividades culturais, saberes e modo de fazer são criados e recriados. O manguezal, as dunas, o rio, as camboas, os carnaubais, os salgados/apicum, as lagoas interdunares e a praia são patrimônios naturais de uso coletivo, feitos para nós, assim como nós somos feitos para eles. Numa total interdependência e troca de energias, adaptações e convivência harmoniosa.

O homem atua no meio de acordo com a sua cultura, bem como com a estrutura de sua organização social e econômica. Ele intervém na natureza como uma forma externa ou como essência, característica de si mesmo e essa intervenção é chamada de cultura, já que a palavra “cultura” tem por significado o cuidado do homem com a natureza, o cultivo (PINTO. 2009 p.14).

Na atualidade a invasão as comunidades e territórios tradicionais, são marcadas por intensos conflitos socioambientais e disputa de ordem econômica, territorial, cultural e social. Os bens naturais não comerciais – água, terra, manguezais, faixa de praia, campo de dunas, florestas e rios presentes nos territórios são importantíssimos para manutenção e reprodução socioambiental dos diversos grupos sociais espalhados nos quatro cantos do Brasil.

Assegurar esse direito constitucional aos grupos indígenas, quilombolas, de pescadores/as artesanais e camponeses, é o grande desafio posto na atual conjuntura política pela qual passa o país. Os direitos dos Povos e Comunidades Tradicionais nunca estiveram tão ameaçados hoje, pelo regime democrático, do que no período da ditadura. Garantir leis e políticas públicas que assegure o direito dos mesmos, e assim possam avançar no processo de demarcação,

delimitação e regularização fundiária dos seus territórios étnicos, raciais e tradicionais, são ações urgentes e necessárias para combater práticas que reforçam e aumentam o racismo ambiental, além da exclusão social, são alguns dos desafios postos para os movimentos sociais que atuam na defesa dos direitos humanos e por justiça ambiental.

Percebemos assim, o grande desafio que os Povos e Comunidades Tradicionais têm em avançar com suas pautas reivindicatórias, na defesa do seu modo de vida, da terra e do território.

A preocupação de ver a nossa comunidade se acabar aos poucos. Eu como sou marisqueira, acostumada a pescar no rio. Todo canto a gente ia, pras gambôa, todo canto a gente tinha liberdade e hoje em dia a gente não tem. Eu como pesco tem certos cantos aqui que eu poderia ir, mas hoje eu não posso. Sou “priorizada” a ir pescar, a tirar um marisco, uma coisa e eu não posso. Eu tenho que fazer muito caminho, “arrodeio” pra poder ir. Por isso que eu fico preocupada, se chegar um dia a acabar, “priorizar” todos esses caminhos a gente vai pra onde, a gente vai passar pela onde? A maioria do pessoal do Cumbe vive do marisco, e se acabar o marisco, o que será do Cumbe? Nada! (Lidianne Silva Costa, depoimento concedido em 25/01/2014).

Nos dizeres da quilombola pescadora do mangue do Cumbe, temos uma realidade bastante presente nas áreas invadidas pelas atividades econômicas. A luta contra as violações de direitos cometidas pelas políticas econômicas é uma luta permanente, pela garantia do território quilombola e afirmação dos povos do mangue de maioria negra. Neste sentido, o movimento por justiça ambiental reconhece a importância e o papel das mulheres do campo e da cidade nos diferentes espaços de lutas, onde denunciam os impactos das atividades econômicas nas suas vidas e para a comunidade.

No caso do Cumbe, as mulheres quilombolas pescadoras do mangue, vêm ocupando espaços políticos e fazendo articulações com diversos segmentos sociais, no sentido de que suas pautas

comunitárias sejam ouvidas e atendidas. As políticas econômicas desenvolvidas na comunidade repercutem negativamente na sua vida de mulher quilombola e pescadora do mangue.

Quando fala desenvolvimento, assim... como eu, que sou pescadora, que vivo da pesca esses desenvolver às vezes me assusta, por que esse desenvolvimento às vezes não traz o que a gente espera. Às vezes nos atrapalha essa forma de desenvolvimento que a gente vê hoje. É uma forma que dificulta o nosso espaço mais natural. Esse desenvolvimento tem um desrespeito muito grande com a forma do desenvolvimento que você tem. Eles veem de uma forma agressiva, a meu ver. Eu vejo um desenvolvimento muito desigual... melhora uns e dificulta a vida de outros. No caso, a gente como pescadora, atrapalha muito essa forma de desenvolvimento. De uma forma natural que a gente vive, de recursos naturais, de uma forma de preservar. Nos prejudica esse desenvolver. É, rigoroso demais, exige demais do nosso espaço, é agressivo demais (Cleomar Ribeiro da Rocha, depoimento concedido em 25/01/2014).

O entendimento da mulher quilombola pescadora do mangue do Cumbe sobre “desenvolvimento” é bastante questionado pelos movimentos sociais que atuam na defesa dos direitos dos povos e comunidades tradicionais e que lutam por justiça ambiental. Como vemos, a análise que ela faz, reforça a postura do Estado na efetivação das políticas econômicas, como ele age para violar direitos garantidos constitucionalmente, expressa uma realidade que está presente em todas as regiões do país quando nos deparamos com situações de invasão das comunidades, pelos projetos econômicos que expropriam grupos sociais dos seus territórios e de suas formas de viver, contribuindo desta forma, para o racismo ambiental.

A luta das mulheres quilombolas do mangue do Cumbe, contra as violações de direitos e por direitos na zona costeira, litoral leste do Ceará é uma luta permanente, pela garantia do território quilombola e pela emancipação dos direitos das mulheres do campo.

Para as mulheres se apresentam os desafios de levar a vida cotidiana nos ambientes social e ambientalmente impactados e/ou

sob a constante ameaça de perdas coletivas, e o de exercer a ação política. O primeiro exige múltiplas habilidades domésticas. O segundo exige significativas rupturas, tais como a saída para o mundo público, a necessária partilha das responsabilidades domésticas e o reconhecimento da autonomia econômica, política, sexual e religiosa. Assim como o esforço de ampliar a pauta coletiva, construir visibilidades, força de mobilização e incidência na sociedade (FAUSTINO, 2011, p. 151).

Neste sentido, faz-se necessário o reconhecimento das capacidades políticas das mulheres pescadoras quilombolas, de sua forma de intervir nos espaços dentro e fora da comunidade, nos movimentos sociais a partir de uma fala que explicita as questões que todo dia estão postas nas suas vidas diárias contra a negação de direitos cometida pelas políticas econômicas dos governos (FAUSTINO; NOGUEIRA, 2010).

Entendemos, que para compreendermos as diferentes dimensões da dinâmica socioambiental nos territórios étnicos, raciais e tradicionais, mais precisamente a situação da Comunidade Quilombola do Cumbe, se faz necessárias nos aproximarmos dos diferentes conceitos e discussões, que aparecem nas mais diversas pesquisas e estudos sobre os conflitos sociais e ambientais, em face do avanço dos projetos de desenvolvimento econômico e disputas pelo território tradicional. Assim:

Conflitos socioambientais são aqueles conflitos sociais que têm elementos da natureza como objeto e que expressam as relações de tensão entre interesses coletivos/espços públicos versus interesses privados/tentativa de apropriação de espaços públicos [...] (HERCULANO, 2006, p. 03).

A partir desse conceito, podemos apontar a existência, conforme nos diz a autora, de conflitos socioambientais em consequência da invasão das comunidades e territórios tradicionais, principalmente quando fazemos menção à instalação dos empreendimentos como da carcinicultura e dos parques de energia

eólica que repercute no modo de vida dos quilombolas pescadores/as do mangue, que habita territórios encravados em áreas de manguezais e apicum⁴, como é o caso da Comunidade Quilombola do Cumbe.

Considerações Finais

A partir desta discussão entende-se que a degradação, poluição e privatização dos ambientes litorâneos como manguezais e campo de dunas, é um dos exemplos claro da invasão dos espaços tradicionais de uso coletivo. A verdade é que essas atividades econômicas consideram apenas a questão do lucro, desconsiderando o modo de vida das comunidades, os significados e usos que estas dão ao território tradicional. Portanto, podemos inferir que os conflitos ambientais são aqueles em que modos de vida tradicionais estão ameaçados por atividades de cunho econômico que se apropriam dos bens não comerciais existentes no território e que para ambas as partes têm usos e significados diferentes, ou seja, privatiza ou degrada um meio natural de uso coletivo em detrimento ao interesse individual ou de mercado.

Neste sentido, demonstra a necessidade de aprofundarmos esta temática e articulá-la com os processos locais de resistências, afirmação do seu modo de vida e contra os mecanismos de produção de injustiça ambiental que recaem sobre os Povos e Comunidades Tradicionais.

A forma desigual de como esses projetos econômicos destinam as mazelas do “desenvolvimento” aos grupos étnicorraciais e comunidades que vivem nos entornos destes projetos com a justificativa de interesse público, além da articulação que eles têm com as diversas estâncias dos governos para justificar seus atos, comprovam a existência e perpetuação do Racismo Ambiental dentro das Comunidades Quilombolas do Ceará e do Brasil.

⁴ Apicum palavra de origem tupi-guarani que significa terra inundada pela maré.

Como também, reafirma que são os grupos étnicos e raciais os que mais sofrem os impactos negativos dos projetos de desenvolvimento econômico. Conclui-se que, a luta dos quilombolas pescadores/as do mangue do Cumbe por Justiça Ambiental e contra o Racismo Ambiental é uma batalha diária pela defesa do seu modo de vida, afirmação da sua identidade negra/quilombola e pela regularização fundiária do território quilombola para o uso coletivo e livre das ameaças econômicas. Território Quilombola do Cumbe demarcado já.

Referências

- ACOSTA, Alberto. **O Bem Viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos**. Tradução de Tadeu Breda – São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2016. Disponível em <http://rosaluxspba.org/wp-content/uploads/2017/06/Bemviver.pdf> Acessado em 03/11/2017.
- ACSELRAD, Henri. Justiça ambiental – ação coletiva e estratégias argumentativas. *In*: ACSELRAD, H.; HERCULANO, S.; PÁDUA, J. A. (Org.). **Justiça Ambiental e Cidadania**. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Fundação Ford, 2004.
- ACSELRAD, Henri; MELLO, Cecília Campello do A; BEZERRA, Gustavo das Neves. **O que é Justiça Ambiental**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- BEZERRA, Antônio. A cidade de Aracati. *In*: CAMARA, João. **Almanaque Administrativo Estatístico, Mercantil, Industrial e Literário do Estado do Ceará para o ano de 1902**. Vol. 8, 1901.
- CARDOSO, D. M.; BORRALHO, L. A.; SAMPAIO, J. L. F. Vulnerabilidade Socioambiental das Comunidades Pesqueiras Marítimas do Estado do Ceará. *In*: MATOS, K. S. A. L.; SAMPAIO, J. L. F.; ALVES, A. R. **Diálogos em Educação Ambiental**. Fortaleza: Edições UFC, 2012.
- DANTAS, S. M. S. **Memórias e Histórias de Quilombos no Ceará**. Tese de Doutorado, Pós-Graduação em Educação Brasileira), Universidade Federal do Ceará, FAGED, Fortaleza, Brasil, 2009.

D'SALETE, Marcelo. **Cumbe**. São Paulo: Veneta, 2014.

ESTEBAN, Maria P. S. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Tradução Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FAUSTINO, Cristiane e NOGUEIRA, Sheila (Org.). **Anais do 1º Encontro da Articulação de Mulheres Pescadoras do Ceará**. Na pesca e na luta, mulheres construindo direitos. Fortaleza: Instituto Terramar, 2010.

FAUSTINO, Cristiane. Mulheres da Zona Costeira, na terra, no mar, nos mangues; em casa, nas reuniões e no mundo: muitas razões e desafios para a luta. **Cadernos de Crítica Feminista**. Recife: Provisual Divisão Gráfica, para o SOS CORPO. Ano V, N. 4 – dez. 2011.

HECULANO, Selene; PACHECO, Tania. Introdução: “Racismo ambiental”, o que é isso? _____. **Racismo Ambiental. I Seminário Brasileiro contra o Racismo Ambiental**. – Rio de Janeiro: Projeto Brasil Sustentável e Democrático: FASE, 2006.

HERCULANO, Selene. **Lá como cá: Conflito, Injustiça e Racismo Ambiental**. UFF/ICHF-LACTA. Texto apresentado no I Seminário Cearense contra o Racismo Ambiental, 20 a 22 de novembro de 2006.

HERCULANO, Selene; PACHECO, Tania (Org.). **Racismo ambiental. I Seminário Brasileiro Sobre Racismo Ambiental**. Rio de Janeiro: Projeto Brasil Sustentável e Democrático/FASE, 2006.

JUCÁ NETO, Clovis Ramiro. **Primórdios da Urbanização no Ceará** / Clovis Ramiro Jucá Neto. – Fortaleza: Edições UFC: Editora Banco do Nordeste do Brasil, 2012.

NASCIMENTO, J. L. J. **Processos Educativos: as lutas das mulheres pescadoras do mangue do Cumbe contra o Racismo Ambiental**. Dissertação de mestrado em Educação Brasileira – FACED/UFC, Fortaleza/CE, Brasil, 2014.

NASCIMENTO, João L. J, LIMA, Ivan C., BARROS, Fernanda L. S. Práticas culturais e educativas no Cumbe/Aracati: entre a memória e a história. *In*: VASCONCELOS, José Gerardo (et. al.). **Anais**. Encontro Cearense de História da Educação. XII Encontro Nacional do Núcleo de História e Memória da Educação. Fortaleza: Gráfica LCR, 2013.

NOGUEIRA, Gabriel Parente. **Fazer-se nobre nas fímbrias do império: práticas de nobilitação e hierarquia social da elite camarária de Santa Cruz do Aracati (1748-1804).** Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em História, Fortaleza - CE, 2010.

PINTO, M. F. **Aspectos etnobiológicos na Comunidade Sítio Cumbe às margens do estuário do Rio Jaguaribe – Aracati – CE.** 163f. Monografia, Graduação em Ciências Biológicas, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Brasil, 2009.

PINTO, Marcia (et.al). Quando os conflitos socioambientais caracterizam um território? In: **Gaia Scientia**. Volume Especial Populações Tradicionais (2014). Disponível em: <http://periódicos.ufpb.br/ojs2/index.php/gaia/index>. Acessado em 20/10/2017.

QUEIROZ, L. S. **Na vida do Cumbe há tanto mangue. As influências dos impactos socioambientais da carcinicultura no modo de vida de uma comunidade costeira.** 121f. Dissertação de mestrado, Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente, Universidade Federal do Ceará, PRODEMA, Fortaleza, Brasil, 2007.

RATTS, Alex. **Traços étnicos: espacialidades e culturas negras e indígenas /** Alex Ratts. – Fortaleza: Museu do Ceará: Secult, 2009.

XAVIER, Patrícia Pereira. **Valorização e preservação do patrimônio arqueológico na Comunidade do Cumbe – Aracati-CE.** 141f.l. Dissertação de Mestrado, Mestrado Profissional em Patrimônio Cultural, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Rio de Janeiro, Brasil, 2013.

Fontes Orais

COSTA, Lidianne Silva. **Entrevista concedida a João Luís Joventino do Nascimento.** Cumbe/Aracati, 25/01/2014.

ROCHA, Cleomar Ribeiro. **Entrevista concedida a João Luís Joventino do Nascimento.** Cumbe/Aracati, 25/01/2014.

Capítulo 5

Construindo pontes entre a extensão universitária e o quilombo Sítio Veiga: relato de experiência do Numeq

*Cristiane Sousa da Silva*¹

*Joselina da Silva*²

Pensando as ações de extensão

Este artigo é fruto de uma pesquisa de doutorado em educação ainda em andamento³ e tem como objetivo analisar a ação extensionista do Núcleo de Estudos Multidisciplinares Quilombolas (Numeq) de alguns cursos, a saber: Direito, Educação Física, Fisioterapia, Odontologia, Psicologia, Arquitetura e Urbanismo e o desdobramento de novas formas de trabalhar a Lei 10.639/03 contribuindo para uma *práxis* antirracista no ensino superior

¹ Mestre em Educação e aluna do Doutorado em Educação da Universidade Federal do Ceará – UFC. cris_silva50@hotmail.com. Professora do Instituto Federal do Ceará – IFCE. Coordenadora do Núcleo de Estudo Afro-brasileiro e Indígena – NEABI IFCE campus Jaguaribe – Ce. Membro do Núcleo Brasileiro Latino Americano e Caribenho de Estudos em Relações Raciais, Gênero e Movimentos Sociais - N^oBLAC.

² Doutora em Ciências Sociais pela UERJ. Professora adjunta da UFRRJ joselianjo@yahoo.com.br. Coordenadora do N^oBLAC – Núcleo Brasileiro, Latino-Americano e Caribenho de Estudos em Relações Raciais, Gênero e Movimentos Sociais, certificado pelo CNPq. Bolsista de Produtividade em Pesquisa Funcap/BPI.

³ A tese ora intitulada “Educação Antirracista no Ensino Superior Privado: Atuações do Numeq na Comunidade Quilombola do Sítio Veiga em Quixadá-CE” tem como objetivo geral contribuir com a valorização e visibilidade da questão racial no currículo do ensino superior privado nas áreas de humanas, exatas e da saúde e seus desdobramentos em ações antirracistas através do Numeq.

privado. A constituição do campo de intervenção se deu no ensino superior de rede privada localizada no Sertão Central do Ceará, com uma população de oito professores dos seis cursos envolvidos e 16 alunos.

A extensão universitária pode ser compreendida como um processo importante - juntamente com a interdisciplinaridade - para um compromisso em relação às questões raciais na universidade pois exerce um papel referencial perante a sociedade. Melhor dizendo, deve ser entendida sobre a interação da universidade com a sociedade, uma vez que integra o tripé acadêmico. Ou seja, juntamente com o ensino e a pesquisa - de forma indissociável - proporciona transformações sociais, por meio de suas ações.

Para o Plano Nacional de Extensão Universitária (2000), a extensão passa a ser percebida como um processo de articulação entre o ensino e a pesquisa. Desta maneira, o conceito de extensão é estabelecido no I Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão:

A extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social. (Plano Nacional de Extensão Universitária, 2000, p.5)

De acordo com Melo Neto (1996) faz-se necessário compreender a extensão universitária como trabalho social, entendendo que a ação do mesmo é uma ação, criadora de um produto, ou seja, vai transformando a natureza e criando cultura. Ainda seguindo os pensamentos do mesmo autor, a extensão tem uma dimensão externa à universidade, que é a participação dos membros da comunidade e de movimentos sociais, dirigentes sindicais, associações – no nosso caso – os quilombos, numa relação de coparticipação, dito de outra forma, universidade e participantes desses movimentos confluem.

Nesta confluência e a partir da realidade objetiva ora proposto – relação Numeq e Sítio Veiga - visou a construção de novos conhecimentos no que tange à questão racial no seio acadêmico, estendendo-se para outras dimensões da universidade, o ensino e a pesquisa. Logo, a extensão é um trabalho social que se concretiza na realidade objetiva (quilombo) exercido por membros da universidade

Desta forma, como falamos anteriormente, o Numeq enquanto uma atividade de extensão pautou suas ações no campo da interdisciplinaridade, pois acreditou-se que este seria o mecanismo para a produção de novos saberes a partir da relação teoria/prática no que concerne à questão racial no meio acadêmico.

1 Caminhos para o Quilombo

Segundo Bennett (2010), até 2010 das quase quatro mil comunidades existentes no Brasil, apenas 106 títulos de propriedades foram emitidos. Isso retrata um número mínimo, o que necessita de uma maior agilidade e empenho por parte do Estado brasileiro para solucionar esta questão, uma vez que o conflito agrário permanece como principal problema enfrentado pelas comunidades quilombolas. Ainda de acordo com o mesmo autor, o INCRA contava com 948 processos abertos à espera da titulação de terras

O período de 1980 é marcado pelo processo de redemocratização do Brasil, onde o Movimento Negro e de lideranças quilombolas intensificam suas lutas e que algumas conquistas do movimento ficam evidentes. Exemplo dessas reivindicações e que representa um marco na luta pelos direitos quilombolas é o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), que explicita em seu artigo 68: “Aos remanescentes das comunidades de quilombo que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos” (BRASIL, CF - 1988). Somente com o Decreto Presidencial nº 4.887, de 20 de novembro de 2003, que o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por quilombolas foi regulamentado. De acordo com o artigo 2º do mesmo decreto:

Consideram-se remanescentes das comunidades quilombolas (...) os grupos-étnico-raciais, segundo critérios de auto distribuição com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida (BRASIL,2003).

O Estado brasileiro, ‘reconhecendo’ os direitos das comunidades quilombolas, é induzido a criar órgãos, conselhos e políticas públicas específicas com o dever de contribuir de forma mais direta e articulada com a questão quilombola especialmente, acerca da garantia da posse da terra, visto ser esta a principal reivindicação destas comunidades. Portanto, são medidas e formas compensatórias tomadas pelo governo brasileiro para reparar a injustiça histórica cometida contra a população negra no Brasil, neste caso em especial, as comunidades quilombolas.

Sob a ótica de Arruti (2009), sofridas estas mudanças, os quilombolas saem da condição de “quase folclóricos” para ativista na reivindicação dos seus direitos – localizados no mapa político nacional em algum lugar entre trabalhadores sem-terra, os indígenas, as favelas e os universitários cotistas. Cabe aqui ressaltar,

entretanto, que o poder público apesar dos avanços não tem sido suficientemente ágil nos encaminhamentos das demandas geradas pelos quilombolas, principalmente no que se refere à certificação e titulação das terras que lhes são de direito.

A invisibilidade para estes territórios ainda persiste, fato este é a precariedade aos acessos aos serviços públicos que insistem em não chegar às comunidades quilombolas, como foi visto, em relação ao direito à terra. Ausência presente também no âmbito educacional, onde há uma negligência e negação de um direito básico ao homem do campo – o direito à educação.

Considerando que a identidade étnica dos quilombolas está representada em seus elementos linguísticos, religiosos, culturais, e em sua organização político-social, e que a Constituição Federal de 1988, no seu artigo 216, declara tombados todos os documentos e sítios detentores de reminiscências de quilombos, torna-se clara a necessidade de uma política mais incisiva de preservação e revitalização do patrimônio cultural das comunidades, passando pelo processo de inventário e tombamento de sua riqueza material e imaterial.

De acordo com os dados da Fundação Palmares (2014), existem mais de 1500 comunidades quilombolas espalhadas pelo território nacional certificados por esta entidade pública. No Ceará, há um total de 44 comunidades quilombolas dessas 42 estão certificadas. E dentre elas, está a Comunidade do Sítio Veiga em Quixadá-Ce.

Em 2011 o Sítio Veiga ingressou junto ao INCRA uma solicitação de reconhecimento, demarcação e titulação de seu território e em 2012 foi dado início ao processo de reconhecimento da comunidade enquanto quilombola a fim de regularização da posse das terras. A área que compete a comunidade é de 967,12 hectares e perímetro de 17.851,90 metros, de acordo com dados levantados no Relatório Técnico de Identificação e Delimitação (RTID), de responsabilidade do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

Este ano, em 27 de janeiro de 2017, em portaria publicada no Diário Oficial do Estado, a comunidade recebeu o direito a posse de suas terras. A portaria é fundamentada no artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal de 1988, em que “aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos.”

O Quilombo do Sítio Veiga é uma comunidade tradicional quilombola e rural, localizado no distrito de Dom Maurício ou Serra do Estevão, um dos pontos turísticos do município de Quixadá-CE. O Quilombo fica a 3km da sede do distrito Dom Maurício, a 8km do município Choró-Limão e a 25km da cidade de Quixadá. Serra do Estevão está a aproximadamente 700m do nível do mar. É uma comunidade certificada pela Fundação Palmares e, conforme os dados levantados pelo Incra, em outubro de 2012, havia 141 quilombolas, distribuídos em 39 famílias cadastradas. Estas moram dentro do território, e apenas oito famílias se autodeclararam não quilombolas.

2 O surgimento do Núcleo Multidisciplinar em Ensinos Quilombolas – Numeq

Esta experiência extensionista – aqui tratada - pode ser datada a partir de dois mil e quatorze, com a minha estada como professora de Educação Física na Unicatólica⁴, localizada na cidade de Quixadá à 169 km da cidade de Fortaleza. Na oportunidade, tomei conhecimento da existência de uma comunidade quilombola na Serra do Estevão, um distrito à 25km de Quixadá (CE), chamada Sítio Veiga. Iniciamos os estudos e reflexões sobre as relações raciais envolvendo a comunidade acadêmica-discentes, docentes, gestores e os residentes no quilombo.

⁴ O Centro Universitário Católica Rainha do Sertão (Unicatólica) está localizado na cidade de Quixadá, a 169km de Fortaleza, no Sertão Central do Ceará. É um dos maiores polos educacionais do ensino superior da região. No total, são vinte cursos de graduação entre licenciatura e bacharelado nas áreas de humanas, exatas e saúde.

Assim, nasceu o Núcleo Multidisciplinar em Ensinos Quilombolas – Numeq – que tomou o Sítio Veiga como objeto específico de estudos. Por meio da interdisciplinaridade acadêmica, possibilitamos leituras distintas a respeito da questão racial. O Numeq era então composto pelas seguintes áreas: Arquitetura e Urbanismo, Direito, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Odontologia, Psicologia e Sistema de Informação.

O desejo de fomentar, no âmbito acadêmico, as discussões referentes à temática racial está relacionado à minha experiência profissional como professora de Educação Física no ensino superior e à ausência da discussão das relações raciais no âmbito acadêmico, que muitas vezes é omitido na formação dos futuros profissionais. Isso não se restringe apenas à licenciatura, mas essa reflexão se estende para os demais cursos da universidade.

Diante desse cenário, o Numeq visa a diminuir a distância entre universidade e comunidade, visto que as práticas extensionistas contribuem para uma formação humanizada e com o olhar mais sensível para o trato com a questão racial deste futuro profissional no exercício de seus ofícios. A partir das nossas intervenções, seria um campo propício para pesquisa; todavia, o quilombo seria o objeto comum para cada área e como a questão racial poderia ser debatida e discutida nos cursos inseridos no Numeq.

Em 2014, estava como professora de Educação Física na Unicatólica e tomei conhecimento da existência de uma comunidade quilombola em Quixadá, no Sertão Central do Ceará, chamada Sítio Veiga. *A priori*, pensei qual seria o melhor caminho para iniciar os estudos e reflexões sobre as relações raciais envolvendo a comunidade acadêmica – discentes, docentes, gestores – e o quilombo. Assim, nasce o Núcleo Multidisciplinar em Ensinos Quilombolas (Numeq),⁵ que toma o Sítio Veiga como objeto

⁵ O Numeq tratou-se um projeto de extensão interdisciplinar, congregando os cursos de Arquitetura e Urbanismo, Direito, Educação Física, Fisioterapia, Odontologia e Psicologia da Unicatólica, e teve como objetivo geral investigar a construção do conhecimento/pertencimento étnico a partir dos diferentes

específico de estudos, por meio da interdisciplinaridade acadêmica, subsidiando leituras distintas a respeito da questão racial. O Numeq era então composto pelas seguintes áreas: Arquitetura e Urbanismo, Direito, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Odontologia, Psicologia e Sistema de Informação.

A escolha dos professores para compor o Numeq foi feita por minha aproximação com eles e a sensibilidade com a temática racial. Inicialmente, falei individualmente e convidei os docentes dos cursos de Educação Física, Farmácia, Odontologia, Enfermagem, Fisioterapia, Direito, Psicologia, Arquitetura e Urbanismo, Sistema de Informação. A ideia do projeto de extensão seria transversalizar a discussão das relações raciais, bem como fazer pesquisa, e todos aceitaram no primeiro momento. Nenhum dos professores sabia da existência do quilombo na região do Sertão Central.

Após a sinalização positiva de cada professor, entrei em contato com a liderança do quilombo do Sítio Veiga – Ana Eugênio. Marcamos uma reunião para conhecimento do quilombo por parte dos professores que estariam envolvidos no Numeq e foi solicitado que fizesse uma lista de demandas da comunidade para cada área. Assim, os cursos já iriam planejar suas ações a partir das necessidades da comunidade do Sítio Veiga. Fizemos uma roda de conversa no quilombo. Foi um momento de partilha importante e de escuta atenta às demandas da comunidade e sobre como o Numeq poderia contribuir.

Na ocasião, foram tiradas dúvidas relacionados ao quilombo, ao modo de vida dos residentes e sobre as necessidades. Foi perceptível o olhar de curiosidade dos professores. Afinal, para todos os participantes, aquela significava a primeira vez que tomavam contato com uma comunidade quilombola.

Assim, partindo-se da premissa de que não iria ser um trabalho fácil, foram tiradas dúvidas relacionadas ao quilombo, ao

modo de vida, das necessidades da comunidade e foi perceptível o olhar de curiosidade dos professores.

Todavia, o Numeq teve a contribuição dos professores dos cursos de Educação Física, Odontologia, Fisioterapia, Direito, Psicologia, Arquitetura e Urbanismo durante o período de execução do projeto, que foi 2015.1 e 2015.2. Os professores dos cursos de Farmácia e Sistema de Informação ficaram muito interessados em participar, mas o excesso de atividades na universidade impossibilitou a participação deles no projeto de extensão.

Os dispositivos de intervenção construídos para a realização da análise das demandas, implicações e da transversalidade em relação à questão racial ocorreram em dois segmentos principais:

O primeiro deles foi a intervenção junto aos professores/alunos. Ou seja, organizamos debates acerca da temática racial negra, apresentamos vídeos para a discussão sobre o combate ao racismo e realizamos reuniões semanais de planejamento e avaliação das ações realizadas no Quilombo do Sítio Veiga. Tivemos o cuidado de organizar uma relação entre a formação proposta por cada curso e as temáticas raciais. Dito de outra forma, os debates eram dimensionados de maneira a que as discussões e ações pudessem beneficiar a área profissional dos alunos envolvidos.

No momento subsequente, voltamos à intervenção junto à comunidade quilombola do Sítio Veiga. Lá, debates em pequenos grupos foram organizados. Objetivávamos atender separadamente crianças, adolescentes e adultos com realização de oficinas por segmentos específicos. Estas atividades visavam analisar coletivamente a relação com o trato racial no quilombo do Sítio Veiga. Era nosso intento contribuir com o fortalecimento de vínculos entre a comunidade e a universidade além de cooperar para o empoderamento local e a valorização da cultura africana e afro-brasileira.

Na sociedade brasileira - embora sejamos maioria da população de afro-brasileiro - a utilização da cultura negra como

ferramenta didática de combate ao racismo, construção de identidade positiva e constituição de um corpus teórico, nos diferentes âmbitos acadêmico e de formação profissional, ainda é algo a ser estruturalmente construído. Tal reflexão, nos levou, então, a iniciar pelos professores e alunos, o processo de constituição do Numeq. Acreditávamos que só após algumas leituras, estudos, análises e reflexões sobre as relações raciais e as questões quilombolas, poderíamos adentrar o Sítio Veiga.

3 O Numeq e o diálogo com Docentes e discentes: Primeiros passos

As políticas de ações afirmativas oportunizam o acesso ao ensino superior para a população negra antes invisível ou desconsiderada no espaço educacional e que diante dessa ampliação do direito à educação chega na universidade com anseios, desejos, demandas e começam a questionar os currículos colonizados que pouco falam de sua história e passam a exigir mudanças de práticas pedagógicas no ensino superior em relação à discussão racial, nas diferentes áreas do conhecimento e não apenas na Educação.

Nossa metodologia foi então, de inicialmente estimular alunos e professores a estudar e conhecer a respeito do assunto. A seguir, começamos de fato as intervenções no Quilombo. Entendíamos que o resultado não seria satisfatório e, por conseguinte o debate e discussões ficariam empobrecidos, por ser uma temática nova para os envolvidos. Razão pela qual, priorizamos o estudo das questões raciais. Neste processo onde pudemos desconstruir alguns conceitos que são próprios do senso comum. Tais como raça, racismo, identidade, etnia, quilombo dentre outros.

No início do grupo de estudos, perguntei aos participantes se todas (os) sabiam o que era um quilombo? Poucos reconheciam os significados destas comunidades na História do Brasil. Outros disseram que não haviam parado para pensar sobre a questão. Investimos, então, na mudança de mentalidade, por parte dos

alunos e professores. Acreditávamos que uma vez convencidos da importância desse conteúdo, entenderiam que não deveriam ficar apenas no campo das ideias e sim colocar esses conceitos e conteúdos em prática. Deveríamos ter nossa ação como umas práxis antirracista.

O Numeq tornou-se um projeto de extensão guarda-chuva, onde envolveu outros grupos de estudos e de extensão já formados, como foi o caso do GEPAE (psicologia), CAJUP Sitiá (Direito), TOCA (Arquitetura e Urbanismo), desta forma, alguns alunos que já compunham estes referidos grupos acabaram compondo o Numeq, salvo algumas exceções como a Fisioterapia e Odontologia, que não tinham grupos formados e os alunos foram escolhidos pelos professores para participar do grupo. Tivemos um total de trinta e cinco alunos envolvidos direta ou indiretamente nestas ações extensionistas no Veiga.

Importante destacar, a parceria que foi fundamental para a experiência exitosa do Numeq. Além de possibilitar uma atitude interdisciplinar De acordo com Fazenda (2014) corresponde uma atitude de envolvimento e comprometimento com o projeto – neste caso, o Numeq – e com as pessoas neles envolvidas. Esta se transforma em compromisso de construir sempre da melhor forma possível. Ressaltamos também que a parceria é um dos fundamentos principais da interdisciplinaridade e que consiste numa tentativa de incitar o diálogo com outras formas de conhecimentos. As quais não estamos habituados. Assim, o Numeq possibilitou outro olhar para a temática racial nas demais áreas do conhecimento para além da licenciatura.

Portanto, faz-se necessário ressignificar e recontar o papel e a contribuição da população negra, com resgate da sua história e cultura, bem como da valorização da sua identidade étnica, elevação da sua autoestima e positivação da sua imagem diante dos meios de comunicação, dos livros didáticos e da descolonização dos currículos escolares, das várias áreas do conhecimento. Desta forma, o Numeq enquanto uma prática extensionista visou romper com este silêncio

no espaço acadêmico, a partir dos desdobramentos das suas ações no Sítio Veiga e como uma forma de dar visibilidade positiva tanto ao quilombo quanto da valorização do conhecimento das relações raciais no ensino superior.

Desse modo, entre as atividades do Numeq no primeiro semestre de 2015 foram realizados dois encontros de estudos por semana às terças-feiras e sextas-feiras, de 14h a 17h, com duração de 3h nos respectivos dias durante três meses (março a maio), pois os horários e dias dos professores participantes do projeto não conciliavam e, nesse primeiro momento, que era de chegada tanto dos professores quanto dos alunos, houve essa flexibilidade de dias para que todos pudessem participar de forma ativa e não perder a motivação dos alunos e professores que estavam envolvidos.

Após esses três meses, diminuímos o número de dias do grupo de estudos: permaneceram apenas as sextas-feiras, devido às outras demandas dos professores e dos alunos na faculdade, no horário de 15h a 17h.

Durante o primeiro semestre de 2015 houve um total de 15 encontros, nos quais seis foram dedicados às leituras e discussões de textos teóricos sobre a temática das relações raciais. Dentre eles, destacamos: *Epistemologia da Ancestralidade* (Eduardo Oliveira, 2012), *Pluriculturalismo étnico e multiculturalismo* (Jacques d'Askey, 1997), *Quem não pode atrapalhar, arroteia: reflexões sobre o desafio da práxis dos educadores dos agentes da Lei 10.639/03* (Amauri Mendes Pereira, 2009), *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia* (Kabenguele Munanga, 2003).

Também no grupo de estudos, assistimos e analisamos criticamente durante três encontros filmes e vídeos abordando os temas que vínhamos trabalhando juntos. Foram exibidos os filmes *Pode me chamar de Nadir*⁶, *Vista a minha pele*⁷, *Olhos Azuis*⁸, *Ações*

⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HNmizirjQKU>. Acesso em: 15 set. 2017.

⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LWBodKwuHCM>. Acesso em: 15 set. 2017.

⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AeiXBLAllpQ>. Acesso em: 15 set. 2017.

*afirmativas*⁹ (Coletivo Justiça Negra). Além destes momentos, reservamos encontros para organizar e planejar as ações coletivas no Quilombo.

O segundo semestre de 2015 nos reservou uma grata surpresa, pois os participantes do grupo, iniciado anteriormente, seguiam no Numeq. Esta era uma perspectiva alvissareira, já que a participação se configurava de forma espontânea e voluntária. O grupo crescia em números. No entanto, alguns, por incompatibilidade de horários e acúmulo de atividades - não permanecem, mas continuavam atuando, sempre que possível.

O grupo variou no segundo semestre em cerca de trinta pessoas somando alunos e professores. Consideramos um quantitativo alto para a proposta de um grupo de estudos, uma vez que ali estavam apenas pelo compromisso de receber e compartilhar conhecimento. A organização das atividades tanto do grupo de estudos quanto da intervenção no quilombo melhorou em relação ao semestre passado. Outra mudança que aconteceu foi na organização das reuniões do grupo de estudo, que passou a ser semanalmente toda quarta-feira de 14h a 17h, e a intervenção no Quilombo ficou estipulada para a primeira quarta-feira de todo mês, de 14h a 17h.

Assim, no primeiro semestre tivemos um total de 15 encontros, dos quais três encontros foram dedicados às leituras e discussões de textos teóricos sobre a temática das relações raciais. Dentre eles, destacamos: *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia* (Kabenguele Munanga, 2003), *Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03* (Nilma Lino Gomes, 2011) e *As práticas racistas no espaço escolar: a influência na saúde mental das crianças negras* (Danielle Celi dos Santos Scholz e Marta Irís Carmargo Messia da Silveira, 2015).

Também no grupo de estudos, assistimos e analisamos criticamente durante cinco encontros filmes e vídeos abordando os temas que vínhamos trabalhando juntos. Foram exibidos os filmes:

⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=n4LqprCAJow>. Acesso em: 15 set. 2017.

*O perigo de uma história única*¹⁰ (Chimamanda Adiche), *O xadrez das cores*¹¹ (Marcos Schiavon), *Chico Buarque fala de racismo/Racismo na infância*¹², *A negação do Brasil*¹³, *Relações étnico-raciais*¹⁴ (Kabenguele Munanga).

Diferentemente do semestre a anterior, neste priorizamos a discussão de vídeos sobre o racismo, visto que, a dinamicidade nos debates tornou o grupo de estudos mais interativo. Possibilitando assim uma maior compreensão sobre os temas em tela.

4 Nossas parcerias no Quilombo Sitio Veiga

Importante ressaltar que inicialmente, as intervenções do Numeq no Quilombo eram realizadas duas vezes ao mês, a partir dos planejamentos das ações que foram construídas nos encontros de formação, de forma interdisciplinar. Por sua vez, no segundo semestre, a ficou estipulada para a primeira quarta-feira de cada mês, num período de três horas, à tarde. Desta forma, a comunidade se organizava para nos receber e nós do Numeq teríamos mais tempo para estudos, possibilitando uma maior qualidade nas ações e debates junto à comunidade. Os cursos participantes ficaram responsáveis por facilitar as ações referentes à questão racial nos grupos destacados.

Como por exemplo, a atividade principal da Educação Física foi a contação de histórias com as crianças. A ideia de trabalhar a identidade negra com esse grupo foi construída ao longo do processo no quilombo e a partir das observações realizadas nas primeiras ações no Veiga. A proposta foi abordar a temática racial de maneira lúdica e tocamos em pontos cruciais e importantes para

¹⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EC-bh1YARsc&t=9s>. Acesso em: 15 set. 2017.

¹¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NavkKM7w-cc>. Acesso em: 15 set. 2017.

¹² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sD2sjiAwgmlM&t=8s>. Acesso em: 15 set. 2017.

¹³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PrrR2jgSf9M>. Acesso em: 15 set. 2017.

¹⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7FxJOLf6HCA>. Acesso em: 15 set. 2017.

o fortalecimento da identidade negra, como por exemplo a aceitação do cabelo, o racismo na infância, a ancestralidade entre outras discussões peculiares. Embora, estivéssemos numa comunidade quilombola e com uma liderança que abordava essa questão, percebeu-se a carência em relação à questão racial especificamente com as crianças.

Durante o período de intervenções com as crianças quilombolas, priorizou-se livros infantis que possuísem personagens negros para que os mesmos se reconhecessem nas histórias contadas. Como forma de assimilação do conhecimento, após a contação trabalhou-se com desenhos, colagens e massa de modelar. Desse modo, puderam ter uma melhor compreensão do assunto levantado.

Os livros que foram trabalhados nas intervenções no Veiga foram: Mundo Black Power de Tayó (Kiusam de Oliveira, 2013), Cabelo de Lelê (Valéria Belém, 2007), Minha mãe é preta sim! (Patrícia Santana, 2008), Zumbi: o pequeno guerreiro (Kayodê, 2009). Exibimo-lhes o vídeo: Pode me chamar de Nadir (Déo Cardoso, 2009). A escolha das histórias se fez de forma aleatória, cujo pré-requisito era conter personagens negros e abordar a questão da identidade negra.

O curso de Odontologia trabalhou com o grupo das crianças juntamente com a Educação Física, priorizou-se a ludicidade como um elemento fundamental para abordar a promoção da saúde bucal das crianças quilombolas através de atividades educativas-preventivas como por exemplo contação de histórias, teatro, brincadeiras recreativas, escovação supervisionada, aplicação de flúor contribuindo para a educação e a informação sobre os cuidados com a saúde bucal na prevenção de doenças bucais, mais especificamente a cárie dentária.

Essa abordagem do curso de Odontologia deu-se principalmente da necessidade de assistência à saúde das comunidades quilombolas, tendo em vista as condições socioeconômicas onde nota-se a carência de acesso ao serviço odontológico dessas comunidades (CARDOSO, 2010; FREITAS et al.,

2011; ROSA, 2012). E entendendo que a condição de saúde bucal é sem dúvida, um dos mais significativos sinais de exclusão social, seja pelos problemas de saúde localizados na boca, seja pelas imensas dificuldades encontradas no acesso aos serviços assistenciais. Dentes e gengivas registram o impacto das precárias condições de vida de pessoas em todo o país.

O acompanhamento odontológico acontecia também fora do quilombo por meio de atendimento na clínica-escola da universidade, onde os professores participantes do Numeq acompanhavam os alunos. A prioridade neste primeiro momento eram as crianças, visto que, muitas delas nunca frequentaram o dentista. De início, foi realizado um levantamento epidemiológico para estabelecer uma ordem de tratamento e foi realizado um trabalho prévio de instrução de higiene bucal, escovação supervisionada e aplicação tópica de flúor. No período de dois mil e quinze, dez crianças realizaram o tratamento dentário na clínica-escola da universidade. O pré-requisito para atendimento na clínica era que participassem das atividades do Numeq no quilombo, assim semanalmente, apenas de três a quatro crianças frequentavam a clínica, pois aos professores não tinham alunos suficientes para atender a demanda.

Os cursos de Psicologia e Arquitetura ficaram responsáveis por facilitar as atividades no grupo dos jovens. Priorizou-se trabalhar com o protagonismo juvenil e pertencimento quilombola. Inicialmente, as atividades desenvolvidas foram a construção do Mapa Afetivo com a comunidade. Ou seja, convidamos os jovens para ter outro olhar sobre o quilombo e revelar os potenciais ali existentes. Desta forma, ocorreu uma construção coletiva e dialogada que os levou a serem protagonistas daquele espaço de residência. Esta estratégia propiciou o estímulo a participação dos jovens.

O curso de Arquitetura buscou atender uma demanda da comunidade que seria a construção do Espaço de Leitura. Houve algumas visitas de possíveis locais para implantação e foi discutido com os jovens a ideia de como seria. No entanto, não foi

construído, por não ter apoio financeiro e não alimentar a perceptiva de que a Arquitetura estaria ali para modificações do espaço. Muito pelo contrário, pois a ideia era trabalhar com a pertença quilombola, vendo o território como necessário para o fortalecimento da identidade. Então durante as ações da Arquitetura, a proposta era valorizar o que já existia, ressaltando a importância da cultura local.

Os cursos de Direito e Fisioterapia ficaram responsáveis pelo grupo das mulheres. A proposta inicial estava subsidiada na discussão dos Direitos Humanos. Desta forma, poderia perpassar vários assuntos de interesse do quilombo, como por exemplo: a questão da posse de terra, educação, saúde entre outros. A priori, as intervenções foram para discutir alguns conceitos como raça, racismo e identidade. Posteriormente, juntamente com o curso de fisioterapia começou-se a debater sobre o SUS e a saúde da população negra. Desta forma, levar às mulheres ao conhecimento desta informação para que possam se organizar e reivindicar direitos no âmbito da saúde. Logo, após algumas ações neste sentido, levamos a proposta da criação de um conselho local de saúde no quilombo para que desta forma estivessem em espaços de deliberação.

Desta forma, Silva (2008) afirma que o ensinamento da cultura africana só terá sentido o que for aprendido pela ação, ou seja, aprende-se o que se vive, e muito pouco sobre o que se ouve falar. Dito de outra forma, de pouco adianta falar de consciência negra, valorização da história e cultura africana e afro-brasileira, senão há como colocá-la em prática, executar tarefa, vivenciá-lo, ações concretas. A fim, de desenvolver estratégias de combate ao racismo na educação brasileira.

As práticas extensionistas no Sítio Veiga, visavam promover reflexões e mais coerência no ensino, construindo um espaço de escuta, diálogo e de reflexão acerca das questões raciais tanto na comunidade quanto na própria universidade. A metodologia utilizada foi a partir do delineamento da pesquisa intervenção. Por isso, o contato com o quilombo do Sítio Veiga tornava-se relevante

a partir do momento que as discussões teórica e conceitual desembocam em ações concretas na comunidade, onde professores e alunos constroem experiência de formação no trato com a questão racial e estratégias de combate ao racismo. Pois, de acordo com Gomes (2008) uma coisa é dizer, de longe, que se respeita o outro, e outra coisa é mostrar esse respeito.

5 Para além da extensão: as pesquisas e a avaliação de alguns participantes

Vimos aplicando questionários avaliativos - com questões abertas e fechadas - com os integrantes do Numeq e a comunidade quilombola. Alguns dos resultados parciais serão aqui apresentados. Notadamente, aqueles referentes às análises dos discentes de diferentes cursos. Interrogávamos sobre o que teria sido aprendido com a atividade de extensão, no que tange à questão racial. Importante frisar que foram escolhidos os alunos assíduos às reuniões e mais proativos nas intervenções. Com este critério, treze participantes responderam. A aplicação deste instrumental deu-se após minha saída da instituição no início de dois mil e dezesseis. Era nosso intento apreender o que de fato foi assimilado pelos alunos das áreas de Humanas, Saúde e Exatas.

Ao serem indagados sobre como eles viram a experiência do Numeq, destacamos algumas falas que emergiram dessa ação extensionista e que contribuíram para outro olhar em relação à comunidade quilombola:

Eu achei enriquecedor os momentos proporcionados junto às visitas em campo no quilombo, a abordagem com a comunidade bem como a valorização da cultura quilombola proporcionada pelo grupo de extensão (aluno de Direito 3)

O debate trouxe o quilombo para o centro da discussão. Este deixou de ser imaginado e tornou-se real. Os ali residentes passaram a ser percebidos como sujeitos de luta por seus direitos,

principalmente pela reivindicação da posse da terra, que é a principal bandeira de reivindicação. A visão inicialmente apresentada demonstrava um pensamento que não conseguia enxergar os quilombolas para além de ex-escravizados. Esse olhar foi se transformando. Durante as primeiras intervenções na comunidade percebemos que esse imaginário se desfez. Mas a mudança de pensamento inicial foi modificada também por conta das leituras e debates no grupo de estudos do Numeq que possibilitou desvincular o olhar folclorizante sobre os quilombos.

Muito satisfatório para o meu crescimento profissional em trabalhar e participar das decisões dos grupos de diferentes cursos foi trocas de saberes, experiências e vivências na prática que com certeza contribuiu para o meu desenvolvimento cognitivo. Antes de participar do grupo Numeq não conhecia a comunidade dos quilombos e foi através dessa participação do projeto de extensão do grupo Numeq que me possibilitou conhecer culturas diferentes. (Aluno de Educação Física 2).

De acordo com Reis (1994), a extensão universitária é entendida como o interagir da universidade com a sociedade. Assim sendo faz parte do tripé da academia - juntamente com o ensino e a pesquisa de forma indissociável - e propicia uma transformação na sociedade por meio de suas ações. Como foi visto anteriormente, o Numeq possibilitou o processo formativo do aluno bem como a produção de novos conhecimentos a partir da atuação na comunidade quilombola Sítio Veiga.

Ainda sobre o mesmo questionamento a aluna de Psicologia 1 ressalta “ *De extrema importância para a minha formação pessoal e além de tudo profissional, tendo em vista que a questão racial não é um assunto em pauta na graduação de Psicologia.* ” Ao referir-se à ausência dos estudos sobre a questão racial na graduação do seu curso, demonstra que há uma linha tênue que impede o tripé entre pesquisa, ensino e extensão, em algumas universidades. E ainda

existe outro agravante, o não cumprimento da lei 10639/03 no ensino superior.

Nas palavras de Silva (2011), o currículo depende precisamente da forma que ele é definido pelos diferentes autores e teorias. Mas a questão principal se pauta em saber qual o conhecimento e o que deve ser ensinado. Ainda para este autor, “o currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimento e saberes seleciona-se aquela parte que vai construir precisamente o currículo” (SILVA, 2011, p. 15).

Quando pensamos em currículo, nos restringimos a pensar apenas em conhecimentos e esquecemos que o conhecimento que envolve o currículo está relacionado àquilo que somos e aquilo que nos tornamos. Pensar o currículo é pensar a questão da identidade, de poder, pois selecionar é uma operação de poder, bem como privilegiar um tipo de conhecimento.

Diante desse contexto e a partir da fala de Psicologia 1, o que podemos destacar é que não há um cuidado ao tratar a questão racial nos currículos do ensino superior, pois o que está no plano de fundo é a reprodução social e cultural, ou seja, um racismo educacional que se estende às universidades. O que houve até o momento foi uma crítica ao modelo tradicional curricular, mas não avançou a forma de abordar as relações raciais tanto nas teorias críticas quanto nas tradicionais.

Entretanto, há uma história que não se conta no que se refere aos grupos oprimidos na sociedade brasileira, onde suas contribuições não são tratadas como significativas, na qual são invisibilizadas, negadas e silenciadas nos currículos, bem como na sala de aula.

Esses grupos, na maioria das vezes, são representados, quer seja pela mídia, meios de comunicação, quer seja nos materiais pedagógicos, de forma estigmatizada e caricatural, destituídos de humanidade e cidadania, ou seja, o homem branco e de classe média é concebido nos livros didáticos como uma pessoa cidadã e humana, e quem fugir a esse padrão, como por exemplo as mulheres, os

negros, os ciganos, os quilombolas, os indígenas, são descritos apenas para registrar sua existência.

Dessa forma, a invisibilidade e a negação dos valores histórico-culturais de um povo, bem como sua minimização por meio de estereótipos, conduzem a um comportamento de autonegativação da sua própria história. O que predominam são padrões culturais hegemônicos brancos e europeus que muitas vezes são reproduzidos e tidos como únicos tanto epistemologicamente quanto curricularmente, consistindo em um dos mecanismos de invisibilização dos grupos dos oprimidos e subordinados.

Desmontar os estereótipos possa vir a ser um dos objetivos específicos dos cursos de formação de professores, como uma das formas de tornar visíveis as diferentes práticas cotidianas, experiências e processos culturais, no estigma da desigualdade, colocando todos eles como parte do passado significativo, da tradição e do conhecimento universal (SILVA, 2008, p. 18).

Diante desse cenário educacional, o que se veicula é um descaso com relação aos conteúdos que tratam da história e cultura da população afro-brasileira, negando a um povo o direito de conhecer a sua própria história. A escola, bem como a academia, trata como segundo plano seus valores culturais e históricos, reforçando o preconceito, a discriminação e o racismo contra a população negra.

Os alunos do curso de Arquitetura puderam compreender as ações como:

Uma experiência engrandecedora e rica tanto para minha vida acadêmica quanto para a vida pessoal, pois passei a me ver de forma diferente e me empoderar. E também para perceber as questões raciais ao meu redor. (Aluno de Arquitetura 1).

Me fez crescer como pessoa. Buscar novos conhecimentos. Me fez vê que o racismo no mundo e principalmente no Brasil, é um problema que cresce a cada dia mais e que ele não é debatido, ele é deixado de lado. (Aluno de Arquitetura 4).

Dessa forma, Silva (2008) afirma que, no ensinamento da cultura africana, só terá sentido o que for aprendido pela ação, ou seja, aprende-se o que se vive, e muito pouco sobre o que se ouve falar. Dito de outra forma, de pouco adianta falar de consciência negra, valorização da história e cultura africana e afro-brasileira, se não há como colocá-la em prática, executar tarefa, vivenciá-la, com ações concretas, a fim de desenvolver estratégias de combate ao racismo na educação brasileira.

Razão pela qual, o contato com o quilombo do Sítio Veiga - e outras comunidades negras e grupos tradicionais- torna-se relevante a partir do momento que as discussões teóricas e conceituais desembocam em ações concretas na comunidade. Professores e alunos constroem experiência de formação no trato com a questão racial e estratégias de combate ao racismo. Pois, de acordo com Gomes (2008) uma coisa é dizer, de longe, que se respeita o outro, e outra é demonstrar esse respeito. Permitindo, portanto, romper com a lógica epistemológica eurocêntrica polarizada na valorização ocidental em detrimento das contribuições das civilizações africanas. Estas muitas vezes negadas e silenciadas por um currículo que não contempla a questão racial e a diversidade étnico-racial, nas diversas áreas do conhecimento.

Complementando as respostas em relação ao que foi questionado sobre o Numeq, tivemos a seguinte afirmação:

Foi de grande valia para meu conhecimento quanto aos quilombolas e contribuiu para pensar numa educação antirracista de um modo multidisciplinar em equipe além dos benefícios levados a comunidade por meio das intervenções. (aluna de Odontologia 1)

E assim se refere mais uma aluna:

Engrandecedora, me mostrou que, dentro da sociedade, o racismo é uma prática que, afeta os negros de forma negativa e que precisamos ampliar o nosso olhar para essas situações que ainda é tão presente. (aluna de Fisioterapia)

Percebe-se, a partir dos depoimentos destes alunos- de cursos e áreas diferentes - que não foi apenas um projeto de extensão, mas, uma experiência que se ampliou para além do saber acadêmico. Dito de outra forma, uma via que possibilitou a relação teoria/prática na universidade, no nosso caso, umas práxis antirracista. A troca de saberes, como destacou o aluno de Educação Física, oportunizou um conhecimento a partir da realidade. De forma interdisciplinar, o saber acadêmico e popular se complementou possibilitando uma ampliação em relação à questão racial.

Ainda pensando na influência do tema, percebemos que não foi apenas no campo da extensão que houve a visibilidade do Numeq. A pesquisa foi destaque no segundo semestre de dois mil e quinze, e como resultado tivemos no curso de Arquitetura e Urbanismo a aprovação de uma oficina (Máscaras Africanas) e um trabalho oral “A identidade dos objetos quilombolas cearenses na perspectiva do design atitudinal e da semiótica”. Ambos ligados à temática racial e quilombola e que integraram a programação EREA¹⁵ que ocorreu de 17 a 24 de janeiro 2016, em São Luís, Maranhão.

Em relação ao curso de Psicologia foram apresentados, em novembro de dois mil e quinze, dois trabalhos orais no Encontro de Extensão, Docência e Iniciação Científica – EEDIC da Faculdade intitulados: “Racismo e Saúde Mental: Reflexões sobre as consequências do preconceito racial no adoecimento mental” e “Um olhar sobre a juventude quilombola”. Na ocasião deste encontro até aquele momento, após levantamentos realizados, constatou-se que a questão racial não tinha sido tema de trabalhos científicos na instituição.

A aluna de Odontologia apresentou, em setembro de dois mil e quinze, o trabalho na XIV Jornada Odontológica dos Acadêmicos da UFC com título: “A inserção da odontologia no Núcleo Multidisciplinar de Estudos Quilombolas – NUMEQ”. De acordo de

¹⁵ Encontro Regional dos Estudantes de Arquitetura e Urbanismo - EREA

acordo com a professora que a orientou, o trabalho foi positivamente analisado pelos avaliadores que também e parabenizara a instituição pela iniciativa. Houve também, em novembro do mesmo ano, a apresentação do relato de experiência “Atividade de educação em saúde bucal por estudantes de odontologia no Núcleo Multidisciplinar de Estudos Quilombolas – NUMEQ, Quixadá-Ce” no I Congresso Internacional de Saúde Pública do Delta do Parnaíba-PI. A discussão acerca da área da saúde – neste caso, da odontologia – e a questão racial ainda não tinha sido debatida no Sertão Central. Após as ações do Numeq na instituição, as primeiras pesquisas começam a surgir.

A professora do curso de Direito participou do evento Internacional del Conocimiento, em outubro do referido ano, e apresentou um artigo no Chile “Múltiplos Olhares sobre o quilombo Sítio Veiga: interlocução dos cursos de Educação Física e Direito da Faculdade Católica Rainha do Sertão Quixadá –Ce”. Foi bastante elogiada e ressaltou a importância deste trabalho ser desenvolvido numa instituição particular.

O Numeq consistiu num projeto de extensão que trata interdisciplinarmente a questão racial. Considerando, portanto, a extensão como “... trabalho social sobre a realidade objetiva, gerado de um produto em parceria com a comunidade, a esta comunidade deverá retornar o resultado dessa atividade de extensão” (Melo Neto, 1994: 15). Desta forma, compreender os docentes, discentes e residentes no Sítio Veiga, como detentores de novos saberes e práticas no que tange a questão racial contribuindo para o combate ao racismo.

Com isso, revela-se cada vez mais urgente pensar o rompimento do silêncio dos currículos no trato com o debate das questões raciais, tornar público o “falar” sobre a questão africana e afro-brasileiras nas áreas de Humanas, Exatas e Saúde. Como bem afirma Fanon (1997), o romper com o passado colonial herdado com a escravidão, extermínio físico e simbólico, significa, para as universidades, compartimentar a ciências em disciplinas isoladas

em relação aos problemas da realidade. Ou seja, o saber científico ganha um status superior em detrimento aos saberes de novos grupos e pessoas constituídas científica e socialmente como em situação de superioridade.

Desta forma, em relação às intervenções, planejamento e o grupo de estudos, ressaltamos que ocorreu um momento de aproximação com a comunidade. Estabelecemos os primeiros vínculos. Foi muito enriquecedor, até mesmo para desconstruir certos estereótipos e paradigmas em relação aos quilombolas. Havia um imaginário que foi construído histórico e socialmente como “de refúgio de escravos fug Numeq, como falado anteriormente.

Essa mudança de visão, já foi uma conquista para o Numeq. O grupo de estudos e as intervenções foram primordiais para o rompimento desse paradigma. Estimulamos estudos e discussões que até então estavam sendo emudecidas. Havia inquietações que precisam ser trazidas à tona para serem debatidas, desdobrando assim nossas ações no quilombo. Foi possível também, ressignificar nossa forma pensar e agir em relação à população negra.

Pensamentos Conclusivos

Apontamos, neste artigo, ainda resistente a invisibilidade sobre as relações raciais, tão estruturantes na sociedade brasileira. Nas áreas de Exatas, Humanas e Saúde permanece um alto grau de silenciamento e omissão, contribuindo com práticas de racismo - cada vez mais notórias- na formação de futuros profissionais e na execução dos seus ofícios. O que propicia a construção de uma baixa autoestima dos poucos alunos negros inseridos, bem como contribuindo para a internalização de valores negativos e estereotipados, entre negros e brancos (ANDRADE, 2008).

O Numeq, enquanto uma atividade extensionista, possibilitou tanto à discente quanto docente suma ampliação do conhecimento no que tange a questão racial. Numa via de mão-dupla com o quilombo do Veiga foi possível descobrir o universo de

possibilidades para se transversalizar a discussão racial nas áreas de formação, aqui abordadas. Tornou-se possível compreender que o saber é construído em interlocução. Assim, a extensão universitária contribui diretamente com a formação do aluno, tornando-se um diferencial na sua trajetória estudantil e profissional. Desta forma, o grupo, aqui abordado enquanto uma atividade de extensão apoiou suas ações no campo da interdisciplinaridade. Acreditávamos que este seria o mecanismo para a produção de novos saberes a partir da relação teoria/prática no que concerne à questão racial no meio acadêmico.

Após uma década de sua criação, entendemos que a lei 10639/03 precisa se atentar às diferentes formações de ensino. A partir disso, já se pode propor que reflexões sobre história africana, cultura afro-brasileira devem ser somadas ao debate de raça e racismo na sociedade brasileira. Para tal, diferentes áreas profissionais devem ser expostas às leituras e práticas que contribuam para uma sociedade sem desigualdades raciais e sem racismo.

Propomos, no Numeq, uma ligação tanto com o Quilombo Sítio Veiga quanto com o debate acerca das relações raciais dentro e fora da universidade. Entender que enquanto formadores de opinião, temos que contribuir para uma *práxis* antirracista tanto no ensino e nos seus futuros ofícios. Oportunizamos, por meio do Numeq, um espaço onde não ficássemos apenas no campo das ideias e da conscientização, mas de ações efetivas e concretas de como trabalhar com a questão racial na prática contribuindo para novas formas de atender ao que é preconizado na lei 10639/03.

Nesse sentido, faz-se necessário uma busca de estratégias para proceder à mudança conceitual sobretudo para os professores comprometidos em novas relações interétnica na sociedade brasileira, como por exemplo, no combate aos próprios preconceitos bem como os gestos de discriminação tão enraizada no nosso cotidiano, na reconstrução dos seus discursos e ações pedagógicas contribuindo para uma educação antirracista.

O espaço acadêmico precisa se preparar para as transformações exigidas nesse processo de globalização, na medida em que surgem novos sujeitos organizados em ações coletivas e nos movimentos sociais. O que significa considerar suas especificidades, práticas culturais e seus conhecimentos. Desta forma, pode-se repensar a universidade, bem como seu currículo, a partir da ruptura epistemológica e cultural, trazida pela questão racial na educação brasileira.

Portanto, a atuação do Numeq durante o ano em tela, foi de compromisso acadêmico e pedagógico, dos professores e alunos - de cada um dos cursos envolvidos - tanto no grupo de estudos quanto nas intervenções. O que possibilitou construir um vínculo com o Quilombo do Sítio Veiga bem como conhecer mais a comunidade no que diz respeito, a sua cultura, história, diversidade e subsistência, entre outros. Desenvolveu-se durante esse período, pesquisa e extensão tendo como foco as relações raciais numa faculdade particular no Sertão Central cearense.

Referências:

- ANDRADE, Cibele; DACHS, J. Norberto. **Acesso à educação por faixas etárias segundo renda e cor/raça.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 131, p. 399-422, 2008
- ARRUTI, José Maurício. **“Políticas Públicas para quilombos: Terra, Saúde e Educação”** In: Marilene de Paula e Rosana Heringer. (Org.). Caminhos Convergentes - Estado e Sociedade na Superação das desigualdades Raciais no Brasil, Rio de Janeiro: Fundação HenrichBoll, ActionAid, 2009.
- BENNETT, M. **Os quilombos e a resistência.** Revista Palmares, ano VI, n. 6, p. 25-50, 2010. B R A S I L / M E C. C e n s o E s c o l a r. D i s p o n í v e l e m: Acesso em: 20 maio 2010.
- BRASIL. **Lei Nº 9394. LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996.

FANON, Franz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa**. 20^o ed. Campinas-SP: Papirus, 2014.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e relações raciais: refletindo sobre estratégias de atuação**. In: MUNANGA, Kabengele. Superando o racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

_____. **Relações étnicorraciais, educação e descolonização do currículo**. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, p.97-109, 2012.

MELO NETO, José Francisco de. **Hegemonia e extensão**. Escola de Formação Quilombo dos Palmares - EQUIP. Recife, Pe, 1994.

_____. **Extensão universitária: uma abordagem crítica**. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 1996. Tese doutoral.

PLANO NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA. **Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras** e SESu/MEC. Edição Atualizada, 2000/2001.

REIS, Renato Hilário dos. **Extensão Universitária: conceituação e praxis**. I Fórum de Extensão do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 1994.

SILVA, Petronilha B.G.; SILVÉRIO, Valter Roberto (Org.). **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

_____. **Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras**. In: MUNANGA, Kabengele. Superando o racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias de Currículo**. 4^a Ed. São Paulo: Editora Autêntica, 2011

Capítulo 6

Educação e sociedade em face à violência religiosa contra as matrizes africanas: um debate necessário

Ivan Costa Lima¹

Nico Augusto Cór²

Introdução

Pretendemos, com este texto, discutir uma problemática que se faz presente na sociedade brasileira e com evidentes reflexos na educação. Referimo-nos às religiões de matriz africana, que têm enfrentado, ao longo de sua existência, inúmeros desafios para se afirmar como guardiãs de processos civilizatórios trazidos pelos africanos, os quais sofreram, no dizer de Cunha Júnior (2006), com o escravismo criminoso.

Nesse sentido, queremos situar a importância deste debate em face aos crescentes e renovados ataques físicos e simbólicos às pessoas, casas e terreiros de religiões de matriz africana na sociedade brasileira, além de problematizar sua negação nos espaços escolares

¹ Professor adjunto do Instituto de Humanidades e Letras, Bacharelado em Humanidades, e do curso de Pedagogia da Universidade Internacional da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), Redenção – Ceará. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Iniciado no Candomblé de Angola na cidade de Florianópolis-SC.

² Estudante do Instituto de Humanidades e Letras, Bacharelado em Humanidades, e do curso de Sociologia da Universidade Internacional da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), Redenção – Ceará.

pela ausência de um debate mais consistente sobre a função social e cultural exercida por essas religiões. Busca-se, com isso, superar violências, intolerâncias e preconceitos que ainda recaem sobre esses espaços, pois são lugares com significados mais amplos que vão além da sua relação com o sagrado, sendo espaços portadores de conhecimentos históricos e práticas educativas significativas.

Em parte, trataremos reflexões alicerçadas por uma pesquisa realizada no âmbito do Programa de Bolsa à Iniciação Científica (Pibic), desenvolvida na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), em Redenção, Ceará.³

O estudo buscou compreender as religiões de matriz africana como um contínuo com o continente africano, e, portanto, detentoras de valores civilizatórios que expressam sua importância para a sociedade como um todo. Por outro lado, afirmou-se a necessidade dessas religiões ocuparem espaços públicos e de controle social como detentora de um patrimônio material e simbólico. Com isso, ampliam-se os saberes que deveriam estar presentes no debate educacional como estratégia de combate ao racismo no Brasil. Essa consideração torna-se relevante na medida em que se apresenta na realidade educacional como uma temática complexa, em função da difusão de valores e práticas que levam em consideração apenas a base ocidental, considerada como universal.

Problematizar o imaginário construído sobre as religiões de matriz africana importa pelo questionamento de sua invisibilidade e pela falta de uma reflexão crítica sobre a dinâmica da civilização negro-africana. Diante disso, que elementos civilizatórios, materiais e simbólicos marcam sua matriz como contribuição à Educação brasileira? Como esses elementos podem ampliar o enfrentamento da violência física e simbólica que se espalha pela sociedade brasileira?

³ Edital Pibic/CNPq/Unilab 04/2016. Título: Religiões de matriz africana no Ceará: contribuições para implementação da Lei 10.639/03. Grupo de Pesquisa África-Brasil: Produção de Conhecimento, Sociedade Civil, Desenvolvimento e Cidadania Global, dentro da linha de pesquisa “Pedagogias das Relações Étnico-Raciais: territórios, religiosidades e intelectualidades”, credenciado junto ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Nesse caso, objetivamos situar as formas como essas religiões têm resistido ao silenciamento ao longo do processo histórico.

Assim, a partir dessas problemáticas, ampliam-se os caminhos traçados para a implementação de igualdade racial, em especial nos espaços educativos, tanto por força de uma legislação, como também para deslocar o controle imposto por uma educação de base eurocêntrica – tendo em vista que a escola oferece resistência para o diálogo das práticas culturais e civilizatórias expressas pelas religiões de matriz africana.

O estudo foi orientado tendo como base metodológica a pesquisa afrodescendente (CUNHA JR., 2006), cuja principal característica se revela na relação colaborativa com os sujeitos a serem pesquisados de maneira integrada. Por outro lado, foram usados os aportes da história oral (MEIHY, 2013) como instrumento capaz de dar centralidade às subjetividades, trajetórias e memórias daqueles que vivenciam as relações conflituosas – neste caso, em face das discriminações que recaem sobre as religiões de matriz africana e o exercício de ocupar os espaços públicos como manifestação política sobre a violência.

Assim, pretendemos, neste artigo, abrir um diálogo de forma a superar ideias e posturas dentro da sociedade e da escola como instituição social, a fim de problematizar as práticas de ignorância, preconceito e proselitismo nos debates atuais.

Iniciamos com uma revisão breve sobre os temas sociológicos sobre a sociedade e educação, indicando a ampliação das abordagens clássicas em outros termos. Em seguida, refletimos acerca do fenômeno da intolerância e do racismo como aspectos da violência que historicamente recaem sobre as religiões de matriz africana. De posse desses debates, desafiamos a sociedade e a educação brasileira em compreender os conceitos mais amplos sobre essas religiões, como forma de entendê-las como uma realidade de base ética, civilizatória e cultural.

1 Educação e Sociedade: revendo concepções sociológicas

Para tanto, iniciamos esta reflexão indicando que a temática desta coleção Educação e Sociedade expressa estudos de base sociológicas, aglutinando outras dimensões daquelas consideradas como clássicas – a saber, as conceituações que explicam as relações centradas nas contradições de classe, a partir das formulações dos sociólogos como Marx, Weber e Durkheim.

Recolocá-las é evidenciar que cada um desses autores, em seu tempo, elaborou um olhar acerca das transformações da sociedade europeia, que se foca nas consequências da revolução industrial e no advento do capitalismo.

O primeiro deles, Marx (1818-1883), preocupa-se com a análise e ação humana diante da constituição do capitalismo e suas contradições e injustiças para daí poder revolucioná-lo, evocando a luta de classes e a dimensão histórica dos sujeitos sociais. Na concepção trazida por Durkheim (1858-1917), discute haver uma imposição por parte da sociedade sobre a ação dos indivíduos, que ele denomina de fatos sociais, ou seja, elementos constitutivos no comportamento, atitudes e ideias presentes no tecido social, que moldam sua ação. Diferentemente da concepção anterior, Weber (1864-1920) entende a ação do indivíduo como um pressuposto básico para a ação social, ou seja, sua forma de agir é independente, mas está ligada às interações com os outros sujeitos e regras sociais (OLIVEIRA; COSTA, 2016).

Tais formulações são importantes de serem compreendidas. No entanto, outras dimensões precisam ser colocadas neste debate, em especial as dimensões de raça, gênero, ambiente, entre outros temas emergentes na contemporaneidade, que se entrecruzam com o advento da sociedade capitalista.

Assim, abre-se um diálogo de forma a superar concepções sobre um único viés em torno desses temas que estão circulando no tecido social pelo fato de que:

A sociologia, além de estudar relações sociais e os comportamentos dos indivíduos e dos grupos sociais, questiona o porquê da existência de conflitos entre os grupos, as razões de indivíduos e grupos quando tentam quebrar as regras de funcionamento das sociedades (OLIVEIRA; COSTA, 2016, p. 11).

Nesta concepção sociológica, a realidade deve ser pensada, compreendida, no sentido de se ampliar a nossa visão de mundo, tornando-nos mais críticos em função da violência e da barbárie protagonizadas por aqueles que agem com preconceito e discriminação de toda forma.

Nesse sentido, podemos discutir um outro elemento do nosso debate, que é a educação, a qual, assim como a sociedade, é analisada de diferentes formas em tempos e lugares diferenciados. Ela ocorre em todas as sociedades e não se apresenta nelas de forma única, pois “o que há, de fato, são educações, porque as experiências de vida dos homens, suas necessidades e condições de trabalho, são diferentes. Ao longo da história, em momentos e em sociedades determinadas” (KRUPPA, 1994, p. 35).

Na modernidade, para se dar conta das transformações decorrentes das relações sociais existentes, criaram-se instituições encarregadas de transmitir certas formas de educação e de saber. Dessa forma, tem-se a escola, cuja dimensão é analisada como uma instituição social em termos sociológicos.

Na abordagem que nos interessa, vamos problematizar as várias concepções que a escola assume no momento em que surge com as regras e normas, mas também concepções que definem seu papel na lógica dominante.

O primeiro aspecto diz-se da concepção da escola como rendentora, ou seja, seria uma instituição acima das contradições da sociedade moderna, e que, portanto, restaria aos seus sujeitos apreender conteúdos e conhecimentos sem questionamentos, moldando-os numa convivência harmônica. Como discute Luckesi (1994, p. 39),

Nesse sentido, uma educação redentora seria aquela na qual a prática educativa serve, apenas, para reforçar os laços sociais, objetivando garantir a perfeita integração do indivíduo à sociedade. Contudo, essa é uma forma ingênua e não crítica de compreender a relação entre educação e sociedade, visto que a educação interfere absoluta nos destinos e comportamentos de toda a sociedade.

Outra dimensão trazida por esse autor vai entender a escola como reprodução da sociedade, em face de ela ser considerada instrumento criado pela sociedade para reproduzir ideologias, conduzir a aprendizagem dos saberes, como também moldar comportamentos compatíveis com os interesses ideológicos do Estado.⁴

Nessa abordagem, tem-se a *tendência transformadora*, a qual é apontada por ele como uma perspectiva filosófico-política crítica, compreendendo a educação como mediadora de um projeto social, considerando a possibilidade de agir a partir das condições sociais, objetivando as transformações a que se propõe a sociedade.

Na contemporaneidade, essas abordagens colocam novos desafios à sociedade e à educação, no sentido de se incorporar outros e novos elementos que dão complexidade às bases sociais, políticas, econômicas e ambientais. Essas novas dimensões buscam superar os paradigmas da modernidade, marcando novos horizontes pelo compromisso com a vida, com a ética, os direitos humanos, as relações raciais, étnicas e de gêneros na busca de convivência respeitosa entre os diferentes.

Para nossa reflexão, é necessário situar que estamos discutindo relações raciais, as quais têm como sentido social e político uma complexa relação perpetrada na realidade entre negros e brancos no Brasil – “neste contexto, podemos compreender que a identificação de raças é, na realidade, uma construção social, política e cultural produzida no interior das relações sociais e de poder ao

⁴ Nesse sentido apresentam-se os aparelhos ideológicos do Estado, concepção trazida por Althusser. Ver Luckesi (1994).

longo do processo histórico” (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 176). Esse debate é importante para ampliar nosso olhar sobre a violência que se expressa sobre as religiões de matriz africana, por serem elas oriundas do continente africano.

Essa dimensão amplia a compreensão da sociedade e da educação como foco de importantes análises, recolocando os fenômenos sociais em outros termos na atualidade. Significa, pois, visualizar as relações raciais como elementos estruturadores da sociedade, pois impactam na condição de vida de inúmeros sujeitos – por consequência, na educação, é preciso compreender o sentido que essas relações assumem, porque o debate racial pressupõe um direcionamento, uma ação educacional, que em nosso caso se direciona a um olhar crítico que faça frente ao racismo, às violências e a toda forma de discriminação, de ontem e de hoje.

2 Racismo e intolerância: faces da violência religiosa

Consideramos discutir que a problemática que cerca as perseguições às religiões de matriz africana está, em nosso entender, vinculada a formas de violência, que vão da perspectiva simbólica a sua expressão física. Da mesma forma, elas são reflexos de uma dimensão maior, que não é nova, mas que se relaciona à prática do racismo em nosso país, incidindo na consideração de que aquelas religiões seriam do atraso no mundo.

O racismo antinegro se alimenta das concepções pejorativas sobre o continente africano, ampliando esse pensamento para a diáspora, fomentando os ódios e desavenças entre os seres humanos por conta do “resultado da crença de que existem raças ou tipos humanos superiores ou inferiores, a qual se tenta impor como única e verdadeira”, efetuada por marcadores físicos, culturais ou religiosos (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 179) alimentados por teorias “científicas” que justificaram o advento da escravização.

Na esteira dessa consideração, surgem outras formas de manifestação do racismo, nesse caso o epistêmico, que também recaem na violência contra as religiões, pois age

[...] como uma operação teórica que, por meio da tradição de pensamentos e pensadores ocidentais (secular e religioso), privilegiou e privilegia a afirmação de estes serem os únicos sujeitos legítimos para a produção de conhecimento e como os únicos com capacidade de acesso à universalidade e à verdade (GROSFUGUEL, 2007 apud OLIVEIRA; RODRIGUES, 2015, p. 37).

Assim, o racismo epistêmico se coloca como uma relação de poder desigual alimentada por espaços de produção de conhecimentos como as universidades, poderes estatais e religiosos, privilegiando o pensamento de base ocidental em detrimento da cosmovisão, tradições e bases civilizatórias africanas e afro-brasileiras. Nesse sentido, o racismo epistêmico opera “[...] dentro de um território público, nas disputas pela hegemonia do conhecimento, se utilizam de braços, mentes e a sedução de sujeitos aliados, seja o próprio Estado e seus gestores, alguns filhos do ‘capitalismo de pilhagem’ – os narcotraficantes [...]” (OLIVEIRA; RODRIGUES, 2016, p. 37). Assim, essa forma de violência impacta sobremaneira na vivência e experiências de outras conformações religiosas.

Aliado a isso, tem-se o recrudescimento da violência religiosa, impetrada pelo fanatismo religioso, aqui entendido como o fato de os adeptos de outras denominações religiosas, alimentados pelo racismo, interpretarem seus princípios e ações à luz de posições políticas de base fundamentalista e conservadoras, a partir de preceitos que alijam qualquer possibilidade de diálogo estabelecido pelo fenômeno religioso.

Dessa forma, discute-se haver uma ampliação da violência, que se contrapõe a uma ideia de que seria apenas não suportar alguém que não se pode retirar do convívio: a intolerância. Nesse debate, discute-se ampliar essa dimensão, já que:

Recentemente, abriu-se o debate sobre como se deve nomear essa discriminação contra essas religiões, pois o termo “intolerância religiosa” nos meios ativistas tem parecido insuficiente para expressar o fato. Os praticantes reivindicam respeito e chamam atenção para as manifestações de racismo constantes, afirmam que o melhor termo para definir estas ações seria “racismo religioso”, argumentando que outras religiões não cristãs não sofrem o mesmo tipo de preconceito e argumentam que esse preconceito estaria ligado à formação colonial, à divisão e valorização racial negativa, influenciando na compreensão da religião (FERNANDES, 2017, p. 123).

Nesse sentido, a intolerância religiosa acaba sendo o mote que movimenta o enfrentamento; no entanto, é necessário que se expresse:

A intolerância é umas das expressões da violência – entendida como a ruptura das relações harmoniosas, justas e fundadas no diálogo e no respeito ao outro. E, por ser uma das formas da violência, há que se interpelar sobre suas implicações e as exigências para que a real tolerância seja efetivada, sobretudo nos meios escolares e/ou acadêmicos (SAMPAIO; ANDRADE, 2017, p. 3).

Dentro disso, as religiões de matriz africana têm sido alvos dessa ruptura. Discutimos aqui a necessidade de entender essa relação de modo mais amplo, pois enfrentamos uma tentativa de apagamento de práticas ancestrais – no entanto, as comunidades de terreiros cumprem um importante papel como detentoras do patrimônio civilizatório dos descendentes de africanos no Brasil, como lugares de sujeitos portadores de direitos e de importância social com toda sua produção histórica, material e simbólica.

Ao mesmo tempo, discute-se serem espaços onde se desenvolvem processos educativos, que levam em conta suas formas de viver e agir como descendentes de africanos no Brasil, “concretizado por vias orais ou escritas, [onde] existem estratégias para dar prosseguimento do que foi feito pelos ancestrais” (DOMINGOS, 2015, p. 135).

No que se refere à forma como os relatos históricos descrevem a população negra, verifica-se que, na prática educacional, ao longo dos anos, houve um modelo de base eurocêntrica, deixando de levar em consideração as especificidades de sujeitos coletivos de base africana.

O eurocentrismo, como qualifica Enrique Dussel (2000, p. 29), é uma manifestação de etnocentrismo. O etnocentrismo, como exposto, não é uma prática exclusiva europeia, a ideologia eurocêntrica é a primeira que se pretende universal, e é a partir do descobrimento que a Europa posiciona-se como o “centro do mundo” e o reordena partir de si (FERNANDES, 2017, p. 129).

Esse contexto histórico-social influencia o presente, pois os vários anos de escravidão transcorreram sem que o Estado reconhecesse os seus cidadãos de origem africana, alijando-os do desenvolvimento e da base cultural deste país. No entanto, apesar disso as comunidades de terreiros têm servido de espaço de resistência para mudar a realidade através de diferentes formas de ensinamentos, que reatualiza a identidade de base africana no Brasil.

Compreende-se haver nas religiões de matriz africana, descritas como candomblé, umbanda, tambor de Minas, catimbó, jurema e outras denominações, uma afirmação da identidade negra e ligação com processos ancestrais de bases africanas no Brasil (CUNHA JR. *et al.*, 2006). Essas bases têm se fundamentado nas elaborações e recriações tendo como base o princípio da oralidade, do processo iniciático e a manutenção das tradições produzidas na diáspora.

Como expressões civilizatórias dos descendentes de africanos, as formas religiosas são espaços de cultura, identidade e memória, constituindo-se em dinâmicas que se organizam em bases sociais, filosóficas e culturais. Compreendê-las nessas dimensões pode contribuir com a superação das desigualdades na educação e na sociedade brasileira – para tanto, há de se apreender essa diversidade das experiências humanas.

3 Dinâmicas civilizatórias das religiões de matriz africana: desafios à sociedade e à escola

Desde o advento da modificação das Leis e Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seus artigos 26A e 26B, que torna obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nos sistemas de ensino público e privado, percebe-se uma maior preocupação com esse debate nas escolas, sobretudo do ensino fundamental.

A legislação federal é ampla e focaliza a necessidade de um mergulho em dimensões históricas, sociais, antropológicas sobre a população negra para o conjunto da sociedade. Significa dizer que “[n]o caso da escola pública, é importante destacar que não se trata de negar seu caráter laico, mas, sim, de pautar a questão da religiosidade de matrizes africanas de forma ética, entendendo-a como uma dimensão da experiência humana e do sagrado que emerge das relações entre os sujeitos sociais” (GOMES, 2015, p. 12).

No entanto, no vasto universo multidisciplinar a que se destina, observam-se constantes desafios para discutir uma dimensão específica, as religiões de matriz africana, por conta de um olhar redutor de seu significado como reveladora de um universo filosófico, cultural e civilizatório.

Isso significa dizer que toda a riqueza cultural da cosmovisão africana – a concepção circular do tempo, a reverência aos ancestrais, a existência coletiva [...] entre tantos outros ensinamentos cultivados, preservados e transmitidos de geração em geração – **é relegada a um não-lugar, social, científico e pedagógico, (re)produzindo os processos de colonialidade e monoculturalidade na cultura escolar** (CECCHETTI, 2015, p. 15, grifos nossos).

De fato, a cosmovisão de base africana tem sido reduzida à mera contribuição cultural trazida para o Brasil. No entanto, nela está a base de constituição de parte significativa de nossa ancestralidade e

identidade. Sobre isso, Gomes (2012) é bastante enfática, apontando que ser negro é tornar-se negro e que o conhecimento dessas questões pode nos ajudar a superar o medo e/ou desprezo das diferenças raciais ainda presentes na escola e na sociedade. Entender essa complexidade é uma tarefa dos/as profissionais da educação. É tarefa de uma escola que se quer cidadã e, por isso mesmo, não pode deixar de incluir a questão racial no seu currículo e na sua prática.

Dentro dessa concepção, deve-se afirmar a importância em se conhecer as religiões de matriz africana, para além de sua liturgia, mas como espaços detentores de uma tradição ancestral, como possibilidade de introduzir seus saberes numa rede educativa que se articula com um legado africano.

No entanto, também se evidenciam enormes dificuldades em se lidar com um aspecto essencial dessa tradição cultural, que são as religiões de matriz africana, por conta de diferentes argumentos. Como pontua Santos (2015, p. 61), para ele há pelo menos três pressupostos básicos no debate sobre a intolerância no espaço escolar: “O primeiro é o de que a educação escolar constitui-se em espaço e tempo de formação de identidades socioculturais, de reprodução e enfrentamento de preconceitos e também de formas correlatas de intolerância”, indicando seu papel contraditório ao lidar com esse tema.

O segundo pressuposto “é o de que, em vários segmentos da sociedade brasileira, encontram-se atitudes de preconceitos e de intolerância com relação aos adeptos e às religiões de matrizes africanas”, elementos que se vinculam ao debate de que a educação é atravessada por injunções sociais e políticas.

Por fim, o terceiro pressuposto “é o de que a hegemonia das religiões de matriz judaico-cristã, a discriminação racial e a satanização de entidades espirituais produzem uma invisibilidade das religiões de matrizes africanas pelas políticas educacionais [...]” – elementos que contribuem para o desinteresse de educadores(as) sobre as práticas vivenciadas pelos sujeitos que frequentam a sala de aula. Assim, deixam de compreender que essas vivências são

produções da humanidade como quaisquer outras e que afetam a relação entre as pessoas e delas com o mundo.

Como dinâmicas próprias na compreensão foram constituídas num contexto histórico, político e social específicos, “não há como considerar uma expressão cultural superior ou inferior, melhor ou pior do que a outra, o mesmo se aplica à religiosidade” (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 140). No caso das religiões de matriz africana, houve e há um enfrentamento contra o racismo, por conta de um contexto de dominação e opressão que obrigou uma ressignificação de processos civilizatório para se fazer frente à dominação político-cultural.

Com isso, as comunidades de terreiros, nas suas práticas históricas, sociais e culturais, se afirmam sujeitos dotados de saberes próprios, e nelas há processos de aprendizagem e outros que incluem formação, conscientização política, cultural e resistência ao modelo educacional hegemônico que funda a instituição escolar.

Quando falamos de tradição em relação à história africana, referimo-nos à tradição oral, e nenhuma tentativa de penetrar a história e o espírito dos povos africanos terá validade a menos que se apoie nessa herança de conhecimentos de toda espécie, pacientemente transmitidos de boca a ouvido, de mestre a discípulo, ao longo dos séculos. Essa herança ainda não se perdeu e reside na memória da última geração de grandes depositários, de quem se pode dizer são a memória viva da África (HAMPATE BÁ, 2009, p. 167).

Nesse caso, como possibilidade para superar os problemas de enfrentamento nos espaços educativos sobre os aspectos socioculturais de matriz africana, acreditamos ser necessário retomar os valores civilizatórios como um contínuo africano no Brasil, e que se faz presentes em diferentes formas de estruturação da cultura afro-brasileira, como situa Antônio (2015, p. 77):

Há, neste trânsito, transformações e novas sínteses são engendradas. Apesar desse processo de transformação e do advento de sínteses exigidas pelo contexto de luta e sobrevivência,

existe um contínuo e sistematizado eixo comum, em cujos princípios estruturantes estão confiadas a existência de um sistema religioso e civilizatório.

O autor, portanto, ressalta que a base do sistema religioso configura o processo civilizatório como um legado presente e nas formas de ser e viver à nação no Brasil. Significa, portanto, retomar um debate iniciado pelo pesquisador Fábio Leite (2009, p. 104), ao se referir sobre os valores civilizatórios negro-africanos, indicando que eles compreendem a Força Vital; a Palavra; o Ser Humano; a Socialização; a Morte; a Ancestralidade; a Família; a Produção e o Poder, e que, em sua análise, aparecem nas formas organizativas de várias sociedades e tradições africanas e na diáspora. Para esse autor, é necessário que reconheçamos esse contínuo, pois eles nos ligam à nossa ancestralidade:

Os ancestrais negros-africanos constituem, juntamente com a sociedade e sem dela se separar, um princípio histórico material e concreto capaz de contribuir para a subjetivação da identidade profunda de um dado complexo étnico e de suas formas de ações sociais.

Assim, o conjunto de valores civilizatórios que articula o contínuo com o continente se expressa no Brasil, a partir de diferentes bases que foram trazidas à força no processo de escravização, entre eles a filosofia banto e nagô, entre outras, que vão configurar o espaço de efetivação da tradição ancestral que são as religiões de matriz africana.

Bantu, conforme escreve Munanga (1995-1996, p. 58), refere-se

[...] que hoje designa uma área geográfica contígua e um complexo cultural específico dentro da África negra, é uma palavra herdada dos estudos linguísticos ocidentais. Os estudiosos das línguas faladas no continente africano (Guthrie, Greenberg, etc.), ao fazer estudos comparativos dessas línguas, a partir do modelo das línguas indo-europeias, chegaram a classificá-las em algumas famílias principais, entre as quais a família das línguas bantu.

Nessa tradição, a filosofia liga-se, entre outras questões, ao fundamento do universo, onde seu valor supremo é a vida e a força que a impulsiona e dela emana. Essa energia vital, nessa tradição, é chamada de *Ngunzo*, pois “o imperativo fundamental da filosofia banto é a afirmação categórica de que **todo ser é força**” (OLIVEIRA, 2003, p. 111, grifos originais). Essa cosmovisão irá constituir no Brasil o chamado Candomblé de Angola ou Congo-Angola, tendo como divindades os *inquices*, centrado na tradição de culto ao ancestral, a partir de processos iniciáticos.

Outra importante tradição veio desde a metade do século XIX, tidos como iorubás ou também nagôs, de diferentes grupos na atual Nigéria, República do Benin e Togo. Transportados especialmente para a Bahia, contribuíram para a implantação da cultura nagô naquele estado, reconstituindo suas instituições e procurando adaptá-las ao novo meio, com o máximo de fidelidade aos padrões básicos de origem. A mitologia dos iorubás é definida por ritos de iniciação aos Orixás, representando ancestrais divinizados vinculados às forças da natureza, “cujo processo atribui senioridade iniciática, na comunidade, no transe místico e no oráculo do jogo de búzios ou Ifá” (SANTOS, 2016, p. 44).

Na esteira dessas duas proposições filosóficas e civilizatórias, tem-se a constituição da Umbanda, nascida no Rio de Janeiro no final do século, cuja experiência religiosa remonta à constituição das “vertentes africanas às contribuições do kardecista francês, especialmente a ideia da comunicação com os espíritos dos mortos” (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 142) aglutinando, ainda, a dimensão católica, em especial de dimensão popular e de elementos ameríndios representados pelos caboclos.

A partir desses elementos, busca-se situar a dinâmica civilizatória trazida por essas religiões, bem como os desafios e as perspectivas de uma dura realidade histórica, que inferioriza as práticas ancestrais de base africana e sua busca por liberdade, justiça,

reconhecimento perante a sociedade e, em escala maior, a inclusão desses processos civilizatórios como parte dos conteúdos nas escolas.

Nesse sentido, situamos ser as religiões de matriz africana como um lugar onde se reconfiguraram as tradições religiosas trazidas pelos escravizados do continente africano. Nos estudos clássicos, deparamo-nos com um quadro bastante diversificado em função dos elementos que foram sendo recriados por todo o Brasil, assim mantendo vivas as matrizes culturais de origens africanas.

Em geral, nos inúmeros trabalhos existentes, vemos essa denominação dos cultos afro-brasileiros, tais como: Batuque, no Rio Grande do Sul; Macumba, Candomblé, Umbanda, no Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais; Candomblé, na Bahia; Xangô, Catimbó, Jurema, em Pernambuco, Alagoas e Sergipe; Tambor de Mina, Tambor de Mata, Mina, no Maranhão e Pará (PRANDI, 1991; CAPUTO, 2012). As religiões de matriz africana, por sua relação sistemática com as coisas do mundo de forma mágica e ritualizada, trazem enfrentamentos, no entanto:

A relação com o mundo que podemos chamar de mágico pode ser considerada como um universal do humano. Todos os grupos sociais, em diferentes épocas e espaços, constroem formas de se relacionar com o mundo desconhecido, na busca de caminhos e explicações que lhes ajudem a entender o enigma da vida e da morte, o sentido de ser e estar no mundo (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 139)

Com essas configurações, observa-se que os representantes das religiões de matriz africana vêm ocupando os espaços públicos, a fim de se contrapor ao racismo, que gera intolerância e a falta de conhecimentos sobre suas práticas históricas e ancestrais. Assim, estamos trazendo a noção de que saberes são necessários para superar o desconhecimento dos processos civilizatórios dos africanos e seus descendentes.

Dessa forma, o vasto repertório de códigos socioculturais e educativos da população negra, no Brasil, ainda são poucos

pesquisados no campo da Educação. Para compreender e conhecer as dinâmicas dessas práticas, é necessário superar as ausências históricas, reconhecendo dinâmicas diferenciadas em suas formas de ocupação, pois

[...] existem códigos socioculturais que reinstauram linguagens e símbolos da religiosidade africana. Há também trocas comunitárias que partilham saberes, experiências de vida e axé (força vital), nos processos de iniciação, na sacralização de seres dos reinos vegetais, minerais e animais, nas festas e nos rituais fúnebres. Tais experiências constituem-se em formas diferenciadas de estabelecer e compreender a relação entre cultura e natureza (SANTOS, 2011, p. 6).

Nesse sentido, a educação para as relações étnico-raciais propõe um espaço de práticas de cidadania e respeito ao outro, direcionando o desafio da superação da marcante desigualdade social que existe entre negros e brancos, no caso brasileiro. Isso implica que a comunidade antes excluída tem o dever de se manifestar e lutar por seus direitos e deveres, em prol de uma educação de fato inclusiva e democrática.

Portanto, as reflexões anteriores convidam os educadores a repensarem os conteúdos curriculares, colocando de frente o sistema de ensino brasileiro com o desafio de disseminar, para o conjunto da sociedade, uma gama de conhecimentos multidisciplinares sobre o universo africano, aproximando-se dos saberes produzidos pelas comunidades de terreiros (LIMA; VILLACORTA, 2014).

No entanto, os estudos ainda têm se restringido aos maiores centros do país, com poucos investimentos em construção de conhecimento em outras regiões, cujas pesquisas possam contribuir para a disseminação de processos sociais, ambientais, culturais e políticos produzidos pela população negra, no sentido de se compreender as dinâmicas em torno do pertencimento racial, da identidade e da consolidação da democracia.

4 As religiões e a produção intelectual no Ceará: educação e espaços públicos

Nessa direção, podemos evidenciar a existência de um leque consistente de pesquisas sendo executadas no âmbito da pós-graduação no estado do Ceará, com especial atenção ao Programa de Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC), notadamente na linha de pesquisa em Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola. Nela se encontram, entre outros, o eixo de “Sociopoética, cultura e relações étnicorraciais”, onde se observa a atuação do Núcleo de Africanidades Cearenses (NACE),⁵ que acumula significativos trabalhos de mestrado e doutorado sobre a cultura cearense e sua relação com a religiosidade. Nesse âmbito, evidencia-se o desenvolvimento de uma base pedagógica denominada pretagogia, que pretende ser um instrumento de intervenção educacional (PETIT; SILVA, 2012).

Para este artigo, exemplifico dois estudos daquela linha de pesquisa, que demonstram a importância de se ampliar para o campo educacional a temática em tela. Sendo assim, na tese de doutorado de Domingos (2015), intitulada “Religiões tradicionais de base africana no Cariri cearense: educação, filosofia e movimento social”, tem-se uma abordagem das religiões de matriz africana como o lugar de produção de conhecimentos filosóficos e educacionais, além de sua importância na ocupação de espaço público, como as caminhadas pela liberdade religiosa, dando visibilidade à forma de organização dessa religiosidade no Cariri cearense, cuja tradição tem se constituído de base católica.

O trabalho de Araújo (2015) discutiu, a partir da arte, o significado dos altares da umbanda em Fortaleza e Caucaia na

⁵ Em seu blog encontramos que o Núcleo das Africanidades Cearenses (Nace) é um projeto de extensão vinculado à Faced-UFC e parte da rede de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs), possuindo como objetivo a investigação, discussão, produção e divulgação de trabalhos sobre a história, cultura e participação da população negra, tendo como eixo a cosmovisão africana de seus descendentes na diáspora.

perspectiva de um tratamento didático, alicerçado pelo ensino das artes de base africana e afro-brasileira, para assim subsidiar os professores e as escolas no desenvolvimento e na aprendizagem do educando, conforme preconiza a legislação federal.

Por outro lado, a Universidade Internacional da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), que se encontra na cidade de Redenção-CE e São Francisco do Conde-BA, tem despontado como alternativa epistemológica, teórico-metodológica para este debate, em especial a constituição do curso de Pedagogia, que em seu projeto pedagógico assume uma inspiração afrocentrada.⁶ Assim, entre outros componentes curriculares, tem-se dado ênfase às religiões de matriz africana, destacando-as como valores civilizatórios que impactam o conjunto das culturas constituídas no Brasil. Nesse sentido, discussões têm sido abertas, nas quais os integrantes dessas religiões têm espaço para discuti-las.

Para ampliar o conhecimento do tema em tela no estado do Ceará, irá se buscar a possibilidade de sistematização das lembranças, a partir dos registros da oralidade (MATOS; SENNA, 2015) daqueles sujeitos que constituem essa prática cultural, como continuidade desta pesquisa. As primeiras informações coletadas denotam uma preocupação das religiões de matriz africana atuando nos espaços públicos e de controle social, como se verá em seguida.

A partir disso, consideramos de fundamental importância indicar a organização das religiões de matriz africana, que, com sua participação, constroem um espaço de atuação política no Ceará, bem como atentar para essa participação nos espaços universitários como a Unilab, por força do curso de Pedagogia e nos espaços de controle social na cidade de Fortaleza/CE.

Assim, Fortaleza, capital do estado do Ceará, apresenta, segundo os dados do IBGE (2010), cerca de 2.452.185 habitantes, com a seguinte configuração em termos de raça e etnia: declarados

⁶ Afrocentrismo é entendido como uma proposta que traz os conhecimentos de base africana e da diáspora para o centro do debate, assim como critica o etnocentrismo ocidental e propugna a possibilidade de diálogo entre os conhecimentos produzidos em outras perspectivas (NASCIMENTO, 2009, p. 31).

brancos, tem-se 36,78%; pardos são 57,23%; pretos, 4,52%; declarados amarelos, 1,35%; e índios, 0,13% do total da população.

Em termos de pertencimento religioso, não dispomos neste momento de dados da capital. No entanto, pode-se fazer uma projeção a partir dos dados do estado do Ceará, os quais apontam a existência de 17.248 pessoas que se declaram pertencentes a umbanda, candomblé e outras religiões afro-brasileiras. Em Fortaleza, a religião Católica Apostólica Romana corresponde a 67,9% da população residente, totalizando 1.664.521 pessoas, em 2010. As religiões evangélicas vêm em segundo lugar, com 21,3% (523.456 pessoas) da população residente se identificando como pertencente a essas religiões, seguida da população residente que se identifica como sem religião (6,6% ou 162.985 pessoas), espírita (1,3% ou 31.691 pessoas) e testemunhas de Jeová (0,7% ou 17.518 pessoas). As demais religiões correspondem a 2,1% (52.016 pessoas) da população residente no município (NESP, 2016).

Evidentemente, por conta de um forte desconhecimento e negação histórica da história e da cultura de base africana no estado, os números evidenciam o desafio de maiores estudos quanto ao pertencimento afro-religioso. No entanto, apesar disso podem-se vislumbrar, em diferentes regiões e bairros da capital cearense, marcas de uma dinâmica cultural assentada nas religiões de matriz africana, em especial candomblé e umbanda:

Instalados principalmente na periferia desta grande metrópole, em bairros como Canindezinho, Cambeba, Bom Jardim, Barra do Ceará, Messejana, Novo Maracanaú, Planalto Cidade Nova, Maracanaú, Maranguape, Caucaia, entre outros, esses terreiros revelam, em seus circuitos, a organização e reorganização de modos de viver nestes bairros e cidades da grande Fortaleza. Nessas periferias, habitadas por grande parcela da população negra e afrodescendente, estes grupos sociais elaboram e reelaboram estratégias de sobrevivência e de superação de suas dificuldades cotidianas, construindo redes de relações, articulando-se em práticas comunitárias (BANDEIRA, 2011, p. 8).

Tais práticas comunitárias estão alicerçadas pelas formas de apropriação de ser no mundo próprias de uma dinâmica cultural, que se coloca como complexa e que leva em consideração a tradição ancestral de base africana, a qual de certa forma se recria e recria para a sua perpetuação.

Ao mesmo tempo, essas religiões buscam na atualidade ampliar sua participação na vida ativa, sobre como se dá a tomada de decisão por parte do poder público local ou nacional com relação às políticas públicas destinadas a essa categoria, e da organização que se faz necessária à população negra como um todo, como é da participação das religiões de matriz africana no espaço público, como a Coordenadoria Especial de Igualdade Racial do Estado do Ceará (Ceppir).

Essa instituição foi criada em 1998, e tem como propósito articular entre as diversas secretarias políticas necessárias a efetivação das relações etnicorraciais no estado do Ceará. Atualmente, para ampliar o controle social da sociedade civil, constitui-se em julho de 2016 o Conselho Estadual de Promoção da Igualdade Racial (Coepir) como instrumento consultivo e deliberativo sobre essas políticas.

Para esse momento, chamamos atenção para o fato de que em sua composição, que é de entidades governamentais e de outras não governamentais, das 13 organizações habilitadas, pelo menos cinco delas têm como representação elementos que são das diferentes denominações de matriz africana, como podemos verificar na relação a seguir: Associação Cultural de Preservação do Patrimônio Bantu (Acbantu), representado pelo Baba; Associação Afro-Brasileira de Cultura Alagba; Associação Cultural Afro-Brasileiro Pai Luiz de Aruanda (ACPLA); Centro Espírita Universalista Reis Tupinambá (Ceurt); Instituto Nacional Afro Origem (Inao).

Discute-se que, de certa forma, elas colocam em evidência as diferentes formas associativas tomadas pelas representações da cultura religiosa no estado do Ceará, em especial de matriz africana e da umbanda. Isso denota a necessidade de essas práticas religiosas

perceberem a ocupação de tais espaços como possibilidades de ampliar o debate sobre os problemas enfrentados por essas religiões.

Essa preocupação se faz presente no cotidiano cearense, quando as religiões, em diferentes momentos, buscam ocupar outros espaços públicos, como as ruas, para reivindicar direito e respeito a suas tradições, como é o caso das marchas contra a intolerância ocorridas em Fortaleza e no Cariri. Dessa forma, deixam evidente a necessidade de discussão e participação nas políticas.

Em Fortaleza, de forma emblemática, temos dois momentos dessa visibilidade via espaços públicos: um deles é a manifestação das religiões contra a intolerância ocorrida no Centro Cultural Dragão do Mar, que contou com representações do candomblé *ketu*, angola e de umbandista, que cantaram e dançaram, chamando a atenção para o debate sobre o avanço da violência física e simbólica contra os terreiros.

O segundo, por iniciativa do terreiro *Ilê Axé Omo Tifé*, de nação *ketu*, promoveu, em parceria com outras organizações sociais, a lavagem das escadarias da Assembleia Legislativa do Ceará, em julho de 2016, como forma de protesto ao processo de impedimento da presidenta eleita, acompanhado da intensificação das violações de direitos das comunidades tradicionais de terreiro, como pode-se verificar do depoimento da *yalorixá* Valéria de *Logun Edé* a um jornal local, neste momento:

Dançaremos e ergueremos nossos braços em sinal de rompimento com a moralidade excludente dos bons, a defesa do nosso povo e dos seus direitos são bandeiras que não negociamos, é preciso ainda muitos *ijexás* em cada bairro, vila e favela contra o extermínio do nosso povo, contra o machismo que violenta nossas *Yalodês*, contra a homofobia que mata, contra o racismo e a perseguição às nossas casas de candomblé. Nossa luta se faz em cada *xirê*, que sinaliza nosso pertencimento negro (CASA de candomblé..., 2016).

Evidencia-se nessa fala contundente o protagonismo das religiões na ocupação dos espaços públicos, como forma de fazer valer

suas reivindicações. Por fim, pode-se afirmar haver, por parte das religiões de matriz africana, um exercício de reflexão voltado para a sociedade como um todo, provavelmente pela percepção de que atuar exclusivamente nos espaços próprios de celebração à ancestralidade africana não garante a salvaguarda trazida pelo racismo e pelas discriminações que ainda recaem sobre essas práticas.

Considerações finais

O debate travado até aqui traz para a sociedade brasileira o desafio de reconhecimento das religiões de matriz africana em suas bases social, política e civilizatória, dado que essas religiões pensam a totalidade do ser humano e sua relação como o mundo visível e invisível. A elas cabe a procura do equilíbrio e da renovação da força vital para alcançar os aspectos concretos da vida. Com isso, os ideais de solidariedade e de partilha se fazem presente num tempo de desencanto com o mundo moderno.

Nesse sentido, essas reflexões trazem à tona um tema importante para a sociedade, especialmente para os que elaboram políticas públicas, podendo oferecer significativas contribuições no sentido de reunir informações que contribuam no aprimoramento de conhecimentos populares e também de conhecimento científico, envolvidos na criação e difusão das formas organizativas das religiões de matriz africana, evidenciando-se sua finalidade social, histórica e cultural como parte do esforço de combate ao racismo no campo educacional.

Nesse campo, cabe indagar sobre o papel social da escola e qual partido ela tem tomado para debater e a democratização dos saberes ancestrais e da afirmação das identidades dos descendentes de africanos.

Infelizmente, os conteúdos e as atividades do processo de ensino e aprendizagem carecem de ter relação com o cotidiano de alunos, e mesmo de professores(as). Desafiar e encarar as diferenças, superar a confusão que ronda conceitos, mexer com

sutilezas psicológicas, históricas e de padrões de racismo e preconceitos próprios e dos outros são necessários para se fazer frente a um momento violento e autoritário. Como alguém já nos falou, o livre exercício da fé é um direito e uma conquista cidadã: não há outro caminho!

Referências

- ANTÔNIO, Carlindo F. Descolonização do currículo escolar. In: SILVA, Geranilde; LIMA, Ivan; MEIJER, Rebeca. **Abordagens políticas, históricas e pedagógicas de igualdade racial no ambiente escolar**. Redenção: Unilab, 2015.
- ARAÚJO, S. S. **A arquitetura iconográfica dos altares dos terreiros de umbanda em Caucaia e Fortaleza no Ceará: uma prática arte educadora multicultural**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2015.
- BANDEIRA, Luís Cláudio Cardoso. Africanidades e diásporas religiosas: o candomblé no Ceará. **Revista Historiar**, Sobral, Universidade Estadual Vale do Acaraú, v. 4. n. 4, jan./jun. 2011.
- CAPUTO, Stella G. **Educação nos terreiros e como a escola se relaciona com crianças de candomblé**. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.
- CASA de candomblé promove lavagem das escadarias da AL-CE. *O Povo*, 5 jul. 2016. Disponível em: <http://www.opovo.com.br/app/politica/2016/07/05/noticiaspoliticas,3632203/casa-de-candomble-promove-lavagem-das-escadarias-da-al-ce.shtml>. Acesso em: 11 nov. 2016.
- CECHETTI, Élcio. Prefácio. In: FERNANDES, Ana P. C.; ROBERTO, Joanna de L.; OLIVEIRA, Luiz F. (Org.). **Educação e axé: uma perspectiva intercultural na educação**. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2015.
- CUNHA JÚNIOR, Henrique. Conceitos e conteúdos nas culturas africanas e afrodescendentes. In: COSTA, Sylvio G.; PEREIRA, Sonia. **Movimentos Sociais, educação popular e escola: a favor da diversidade**. Fortaleza: UFC, 2006.

CUNHA JÚNIOR, H.; SILVA, Joselina da. NUNES, Cícera (Org.). **Artefatos da cultura negra no Ceará**. Fortaleza: UFC, 2011.

DOMINGOS, R. F. **Religiões tradicionais de base africana no Cariri cearense: educação, filosofia e movimento social**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2015.

FERNANDES, Ana P. C.; ROBERTO, Joanna de L.; OLIVEIRA, Luiz F. (Org.). **Educação e axé: uma perspectiva intercultural na educação**. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2015.

FERNANDES, Nathalia Vince Esgalha. A raiz do pensamento colonial na intolerância religiosa contra religiões de matriz africana. In: **Revista Calundu**, v. 1, n. 1, jan./jun. 2017.

GOMES, Nilma L. (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

HAMPATÉ BÂ, Hamadou. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (Org.). **História Geral da África I: Metodologia e pré-história da África**. São Paulo: Ática/Unesco, 2015.

KRUPPA, Sonia. **Sociologia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

LEITE, Fábio. Valores civilizatórios em sociedades negro-africanos. In: **África**, USP, São Paulo, n. 18-19, p. 103-118, 1995-1996.

LIMA, Ivan Costa; VILLACORTA, Gisela. Dossiê religiões de matriz africana em Marabá-PA. In: **N'umbuntu em revista**, Fortaleza, Imprece, ano 1, n. 1, 2014.

LOPES, Nei. **Bantos, malês e identidade negra**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1988.

MATOS, J. S.; SENNA, A. K. História oral como fonte: problemas e métodos. In: **Historiæ**, Rio Grande, v. 2, n. 1, p. 95-108, 2011.

MEIHY, José C. Sebe Bom. **Manual de história oral**. São Paulo: Loyola, 2002.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma L. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2016.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **O sortilégio da cor**: identidade, raça e gênero no Brasil. São Paulo: Selo Negro, 2003.

NESP. **Perfil do município de Fortaleza-CE**: análise do acesso e da qualidade da Atenção Integral à Saúde da população LGBT no Sistema Único de Saúde. Disponível em: www.nesp.unb.br/saudelgbt/images/arquivos/Perfil_Fortaleza.pdf. Acesso em: 1º abr. 2017.

OLIVEIRA, David E. **Cosmvisão africana no Brasil**: elementos para uma filosofia afrodescendente. Fortaleza: LCR, 2003.

OLIVEIRA, Luiz F.; COSTA, Ricardo C. R. **Sociologia para jovens do século XXI (Manual do professor)**. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2016.

OLIVEIRA Luiz F.; RODRIGUES, Marcelino E. A cruz, o ogó e o oxê: religiosidades e racismo epistêmico na educação carioca. In: FERNANDES, Ana P. C.; ROBERTO, Joanna de L.; OLIVEIRA, Luiz F. (Org.). **Educação e axé**: uma perspectiva intercultural na educação. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2015.

PETIT, Sandra H.; SILVA, Geranilde C. (Org.). **Memórias do baobá**. Fortaleza: UFC, 2012.

PRANDI, Reginaldo. *Mitologia dos Orixás*. São Paulo: Cia. das Letras, 2001.

SAMPAIO, Giselda; ANDRADE, Marcelo. **Intolerância religiosa nos espaços escolares**. Disponível em: http://www.puc-rio.br/pibic/relatorio_resumo2009/relatorio/ctch/edu/giselda.pdf. Acesso em: 19 out. 2017.

SANTOS, Erisvaldo P. do. **A formação de professores e religiões de matrizes africanas**: um diálogo necessário. Belo Horizonte: Nandyala, 2015.

Capítulo 7

Vozes de feministas negras sobre políticas públicas¹

Rosalia de Oliveira Lemos²

Estamos a todo o momento ouvindo falar - e falando - sobre políticas públicas, seja ao identificar uma lacuna, por apontar a correção na execução e eficácia, ou na proposição das mesmas. Os Movimentos Negros e os Feminismos Negros ao longo de suas trajetórias têm criticado enfaticamente grande parte das políticas públicas em curso no país, mas também têm pontuado para a emergência de transformação no foco de ação e, na maioria das vezes, reivindicando novas ações em busca da redução das desigualdades, que definem graus das iniquidades nas sociedades estratificadas como a nossa. O racismo e o sexismo podem ser apontados como exemplos estruturantes, que demarcam papéis da população, e influenciam conflitos e tensões no cotidiano da sociedade.

¹ Este artigo é parte da pesquisa de doutorado em Política Social, na Universidade Federal Fluminense. Meus agradecimentos às colaboradoras para elaboração do estudo: Ana Beatriz Silva (Bia Onça), Cristiane Mare da Silva, Iêda Leal, Giselle dos Anjos Santos, Maria Malcher, Nilma Bentes, Piedade Marques, Valéria Porto e Zélia Amador de Deus, residentes das diferentes regiões do país, por compartilharam suas percepções sobre os temas analisados na tese ***“Do Estatuto Da Igualdade Racial À Marcha Das Mulheres Negras 2015: Uma Análise Das Feministas Negras Brasileiras Sobre Políticas Públicas”***. (LEMOS, 2016).

² Doutora em Política Social da Universidade Federal Fluminense - UFF; Mestre em Psicossociologia em Comunidade e Ecologia Social - EICOS/UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro; Especialista em Ensino de Ciências - Modalidade Química; Especialista em Educação Ambiental; Graduada em Química (Licenciatura e Bacharelado) /UFF - Universidade Federal Fluminense. Professora do IFRJ - Instituto Federal do Rio de Janeiro - Campus Nilópolis; e-mail: rosalialemos@gmail.com.

Segundo Pereira (2011, p. 164-165), não é tarefa fácil definir o que seja política social, uma vez que existe grande diversidade de interpretação de autores e de escolas que a conceituam de acordo com as realidades sociais, uma vez que não só os parâmetros científicos são utilizados para tal, como também valores éticos e cívicos. É através do acesso às políticas sociais que os direitos sociais se realizam e as necessidades humanas são atendidas na perspectiva da cidadania ampliada.

Assim, política social é:

O gênero da política pública (*public policy*), ambas as terminologias são *policies* (políticas de ação) e integram o ramo de conhecimento *Policy Science*. Logo, fazem parte deste escopo, todas as políticas que requerem participação ativa do Estado, sob o controle da sociedade, no planejamento e execução de ações voltadas para o cumprimento de necessidades sociais. (PEREIRA, 2011, p. 173).

Ainda de acordo com a autora, política social:

Refere-se à política de ação que visa, mediante esforço organizado e pactuado, atender necessidades sociais cuja resolução ultrapassa a iniciativa privada, individual e espontânea, e requer deliberada decisão coletiva regida por princípios de justiça social que, por sua vez, devem ser amparados por leis impessoais e objetivas, garantidoras de direitos (PEREIRA, 2011, p. 171-172).

Diante da definição da política social, enquanto um norteador para diminuição das desigualdades e para a busca da equidade, em uma sociedade com altos índices de direitos negados, na primeira parte deste artigo, apresentarei breve reflexão sobre as políticas públicas para a população negra, assim como, alguns indicadores sociais que traduzem em números a situação desvantajosa das mulheres negras na sociedade brasileira.

Na segunda parte, as vozes das feministas negras sobre políticas públicas, apresentarei as percepções das colaboradoras³ da pesquisa.

Por fim, as considerações finais.

1. As políticas públicas e os índices das desigualdades

Os indicadores sociais colocam em xeque, a todo o momento, o *mito da democracia racial*, que parece existir como uma entidade mística evocando uma igualdade inatingível, que só se concretiza em crenças e suposições de um povo que se imagina ter como princípios a justiça, seja no âmbito racial, social e da distribuição de riqueza. Entretanto, a percepção da *igualdade* permanece apenas na esfera do desejo, e não se constitui enquanto realidade.

Um exemplo que posso destacar se refere ao julgamento da constitucionalidade da ADPF 186⁴, sobre a constitucionalidade do Sistema de Cotas na UnB – Universidade de Brasília, quando o ministro do Supremo Tribunal Federal, o relator Ricardo Lewandowski (2012), usou como argumento para sustentar sua defesa pelo sistema:

Ora, as políticas que buscam reverter, no âmbito universitário, o quadro histórico de desigualdade que caracteriza as relações étnico-raciais e sociais em nosso País, não podem ser examinadas

³ Para a metodologia da pesquisa ativista feminista negra, as colaboradoras da pesquisa constroem o texto com a pesquisadora, isso justifica que suas falas sejam incorporadas no corpo do texto.

⁴ Trata-se de arguição de descumprimento de preceito fundamental, proposta pelo partido político DEMOCRATAS (DEM), em dia 20 de julho de 2009, contra atos administrativos da Universidade de Brasília que instituíram o programa de cotas raciais para ingresso naquela universidade. É ajuizada exclusivamente no STF, que tem por objeto evitar ou reparar lesão a preceito fundamental, resultante de ato do Poder Público. Neste caso, diz-se que a ADPF é uma ação autônoma. Entretanto, esse tipo de ação também pode ter natureza equivalente às ADIs – Ações Diretas de Inconstitucionalidade, podendo questionar a constitucionalidade de uma norma perante a Constituição Federal, mas tal norma deve ser municipal ou anterior à Constituição vigente (no caso, anterior à de 1988). A ADPF é disciplinada pela Lei Federal 9.882/99. Os legitimados para ajuizá-la são os mesmos da ADI. Não é cabível ADPF quando existir outro tipo de ação que possa ser proposto. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/porta/glossario/verVerbete.asp?letra=A&id=481>. Acesso em: 10 de maio de 2014.

apenas sob a ótica de sua compatibilidade com determinados preceitos constitucionais, isoladamente considerados, ou a partir da eventual vantagem de certos critérios sobre outros. (...). Elas devem, ao revés, ser analisadas à luz do arcabouço principiológico sobre o qual se assenta o próprio Estado brasileiro, desconsiderando-se os interesses contingentes e efêmeros que envolvem o debate (BRASIL, 2012, p. 14-15).

O relator aponta para o quadro de desigualdades no país. Ao responder aos principais argumentos do DEM⁵ contestou-os e afirmou que, “critérios ditos objetivos de seleção, empregados de forma linear em sociedades tradicionalmente, marcadas por desigualdades interpessoais profundas, como a nossa, acabam por consolidar ou, até mesmo acirrar as distorções existentes”, (BRASIL, 2012, p. 15). Além disso, destacou que é importante ver nesses critérios de seleção alternativa, o ganho social para a sociedade como um todo. O relator defendeu a importância de o “ensino universitário ir muito além da mera transmissão e produção de conhecimento em benefício de poucos, que logram transpor os seus umbrais, por partilharem de pontos de largada social e economicamente privilegiados” (BRASIL, 2012, p. 16). E mais:

Diante disso, parece-me ser essencial calibrar os critérios de seleção à universidade para que se possa dar concreção aos objetivos maiores colimados na Constituição. Nesse sentido, as aptidões dos candidatos devem ser aferidas de maneira a conjugar-se seu conhecimento técnico e sua criatividade intelectual ou artística com a capacidade potencial que ostentam para intervir nos problemas sociais. (BRASIL, 2012, p: 17).

⁵ O Partido da Frente Liberal (PFL) – fundado em 24 de janeiro de 1985 –, se transformou no DEM (Democratas) em 28 de março de 2007, de centro-direita/direita, sua ideologia política é o liberalismo e o neoliberalismo. Sua história progressista tem origens com dissidências do antigo Partido Democrático Social (PDS) apoiador da Ditadura Militar (1964-1985), antes Aliança Renovadora Nacional (Arena).

Na sustentação oral⁶, o ministro argumentou que seria preciso fazer um balanço entre esses diferentes valores (conhecimento técnico e a criatividade intelectual ou artística cuja capacidade potencial é ostentada para intervir nos problemas sociais), uma vez que aqueles que hoje são discriminados têm um potencial enorme para contribuir, no sentido de que nossa sociedade avance culturalmente e socialmente, nos termos de uma harmonia social mais qualificada.

Outrossim, a advogada do DEM – Partido Democratas, Dr^a Roberta Fragoso Menezes Kaufmann, durante a defesa, explanou o pensamento baseado na ideologia segregacionista, que cerceia a mobilidade com igualdade de condições para estudantes negros, em um país que hierarquiza direitos em função de classificações raciais, ao dizer que:

A diferença em que nós colocamos aqui nessa ação, é que em todos os países que implementaram uma política de cotas de recorte exclusivamente racial, e quando eu digo isso eu me refiro especificamente à política norte-americana de cotas raciais, à política instituída na África do Sul e à política também instituída em Ruanda. Em todos esses países, que implementaram cotas, houve antes, um século de segregação institucionalizado. (BRASIL, 2012, Vídeo 01/10, 7:20 min.).

Entretanto, o processo histórico tem demonstrado não só o recrudescimento do racismo na promoção da equidade e no exercício de uma cidadania plena (CARVALHO, 2003, p. 199-200). Por isso que a comparação, que a advogada fez, se torna irrelevante diante de tantas atrocidades cometidas no colonialismo. Racismo é racismo em qualquer tempo-espço, como tem indicado a premência de interações políticas e legislações específicas, como a

⁶ Analisei tanto o texto escrito quanto a sustentação em Plenário no dia do julgamento. Ver vídeo 08/10, 16:35 min). Disponível em: BRASIL. Superior Tribunal de Justiça, TV JUSTIÇA. Vídeo 08/10.

Lei 10639/03⁷, para promoção de novos arranjos de redistribuição de poder, com vistas a potencializar uma nova ordem social.

O fato é que as classes que sempre ocuparam o poder, quando não dispostas em partilhá-lo podem recorrer a dispositivos – legais ou não –, para a manutenção de privilégios, algo observado nos argumentos usados pela advogada do DEM, ao apelar para o “jeitinho brasileiro” na tentativa de convencer os ministros para aceitação da tese favorável à ação:

Nós podemos ser criativos e pensar um modelo de ação afirmativa à brasileira, em que nós possamos partir de critérios objetivos, para integrar justamente os negros, por que se dentre os pobres no Brasil, 73%⁸são negros, se nós fizermos uma política de recorte social a partir de critérios objetivos como, por exemplo, renda mínima, como, por exemplo, haver estudado em escolas públicas, nós faremos a integração necessária, sem criarmos os riscos de dividir o Brasil racialmente. (BRASIL, 2012, Vídeo 01/10, 14:03 min.).

Ao clamar por um “modelo de ação afirmativa à brasileira”, numa visível demonstração de invisibilizar a realidade educacional dos negros e das negras, é possível perceber a ironia da advogada. Outro ponto interessante, diz respeito ao resgate do debate sobre raça segundo o ponto de vista genético, quando Roberta Kaufmann (2012) recorre às recentes pesquisas do genoma humano ao substituir o termo ascendência africana por ascendência escrava:

Em outras palavras o fato de nós termos tido uma miscigenação bastante intensa, desde o início da colonização, faz com que seja impossível você olhar para um negro hoje e dizer que ele, necessariamente, descende de escravo. Da mesma sorte que é impossível, você olhar para um branco e dizer que ele, necessariamente, descende de senhor de engenho. Só são dez genes que definem a cor da pele de um total de vinte e cinco mil genes. O

⁷ Esta lei tornou obrigatória, em todo os estabelecimentos de ensino do país, a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, ver Lemos e Cruz (2012).

⁸ Esse dado na sustentação oral da advogada, não corresponde ao que foi informado no documento do DEM.

problema, essa pesquisa mostra, que, por exemplo, Neguinho da Beija-flor possui 70% da sua ancestralidade genômica europeia. (A plateia se inquieta e o câmera que filma a sessão, faz uma tomada mostrando tal inquietação 12:38) Então, Neguinho da Beija-Flor, Dayane dos Santos, Hilde Silva, dentre outras inúmeras personalidades que foram pesquisadas, mostram que como só são 10 genes que definem cor é possível que a pessoa na aparência tenha a pele escura, mas que não necessariamente descenda de escravos no Brasil (BRASIL, 2012, Vídeo 01/10, 11:52 min.).

Como pode ser visto, não houve a crítica histórica ao fato de o conceito de raça ter sido construído para justificar a exploração de povos subjugados pelos europeus, quando foi criado o *racismo científico*, a partir das teorias nas ciências naturais do final do século XIX, ao adaptarem o conceito de *seleção natural* para as relações humanas. E que, a partir daí, estruturaram uma sociologia peculiar, baseada na noção de que a sociedade era um universo bastante vago de grupos sociais em conflito, o *darwinismo social*, tanto criticado por Manuel Querino (1980).

E, mesmo assim, em pleno século XXI, a advogada (2012) afirmou que:

Não é preciso afirmar, mas a imposição de um modelo de um Estado racializado, por óbvio, traz consequências perversas para a formação da identidade de uma Nação. Você cria então identidades paralelas, identidades bipolares. Você não cria um sentimento de cultura nacional, você cria um sentimento de culturas segregadas, porque o critério não é objetivo. (BRASIL, 2012, Vídeo 1/10, 09:16 min.).

A história universal tem na racialização o ponto de partida para construção dos grandes impérios econômicos. A advogada ao se referir à identidade nacional não atualiza o debate sobre o conceito, o que para Bauman (2003):

Tornamo-nos conscientes de que o “pertencimento” e a “identidade” não tem a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre,

a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais para o “pertencimento” quanto para “identidade”. Em outras palavras, a ideia de “ter uma identidade” não vai ocorrer às pessoas enquanto o “pertencimento” continuar sendo o seu destino, uma condição sem alternativa. Só começarão a ter essa ideia na forma de uma tarefa a ser realizada, e realizada às vezes e vezes sem conta, e não de uma só tacada. (p. 17-18).

Na (re) definição de uma Identidade Nacional, o julgamento focou aspectos da inclusão de grupos sociais inseridos num sistema estruturado em grave quadro de exclusão, na tímida universalização de políticas públicas, nas inúmeras formas de preconceitos, na estruturação do racismo e na intensa discriminação sobre 51% da população brasileira.

O fato é que se vive uma Era, na qual é imperativo refutar as resistências para a valorização, potencialização e reconhecimento de negros e negras, com fins à real integração no país, a exemplo da implementação de políticas públicas para o acesso ao ensino superior que, de acordo com Guimarães (2003):

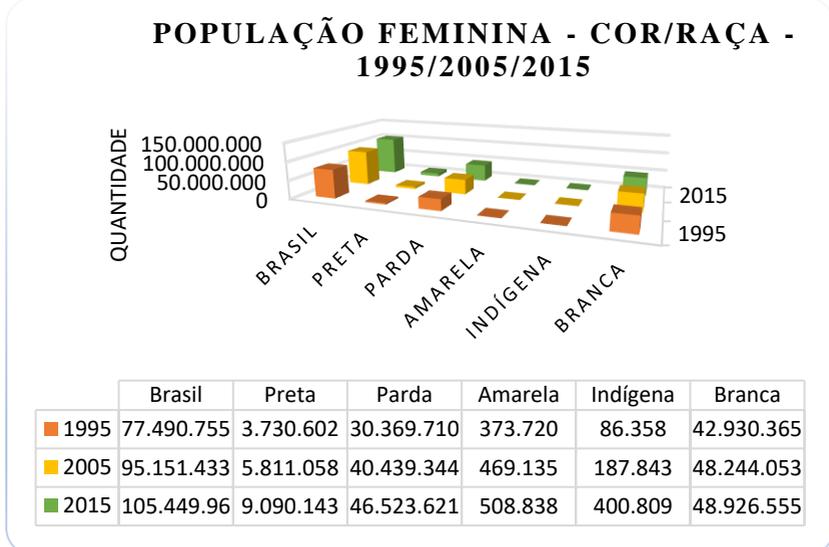
Quem empunhou a nova bandeira de luta por acesso às universidades públicas foram os jovens que se definiam como “negros” e se pretendiam porta-vozes da massa pobre, preta e mestiça, de descendentes dos escravos africanos, trazidos para o país durante mais de trezentos anos de escravidão. Essa juventude estudantil negra começa a realizar assim o ideal de luta socialista, verbalizado por Florestan Fernandes (1972), no final dos anos de 1960: o negro seria o mais oprimido e explorado de todos, e a sua luta a mais radical das lutas de emancipação. (p. 252).

O estudo de Guimarães (2003) demonstra que as reivindicações para o acesso ao ensino superior sempre foi prioridade para ativistas e intelectuais negros e negras, também na década de 1960. Os avanços atuais, na implementação de algumas políticas públicas, têm influência direta das ações dos Movimentos Negros e Feministas Negros, que, além de afirmar a identidade negra, tencionam a sociedade com a luta contra o racismo. Por outro

lado, refutam a *doxa* da harmonia entre as raças no Brasil com a alusão à necessidade de justiça.

O gráfico 01 apresenta a evolução da demografia da população feminina brasileira, segundo cor/raça:

Gráfico 01 – População feminina segundo cor/raça – Brasil 1995/2005/2015



Fonte: IPEA, Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça, 2017 (adaptação)

Recentemente, com a divulgação do Atlas do Desenvolvimento Humano - extenso estudo sobre a qualidade de vida da população brasileira -, ao analisar a síntese dos dados desagregados de brancos e negros, o jornal O Estado de São Paulo (2017), expõe a defasagem.

Tabela 01 - IDHM Desagregado e seus subíndices, Brasil 2000 e 2010

			IDHM	Esperança de Vida ao Nascer	% 18+ Funda. Completo	% 11-13 Anos finais Fund	Renda
COR	Negro	2000	0,530	66,6	30,22	47,70	R\$ 327,30
	Branco	2000	0,675	71,1	47,28	70,38	R\$ 806,36
	Negro	2010	0,679	73,2	47,78	85,39	R\$ 508,90
	Branco	2010	0,777	75,3	62,14	91,51	R\$ 1.097,00

Fonte: Adaptação do Jornal O Estado de São Paulo, 2017.

De acordo com a Tabela 01, a defasagem entre brancos e negros é de uma década, ou seja, o IDMH de negros em 2010 (0,679%), se aproxima dos verificados para brancos no ano 2000 (0,675%). Sem dúvida alguma que pode ser constatada evolução nos indicadores para negros e negras, tendo em vista que em 2000 o IDMH era de 0,530%, no entanto, as desigualdades persistem. Outro aspecto relevante se refere à renda, associada à educação, mesmo que negros e negras tenham aumentado sua escolaridade nos anos finais do ensino fundamental, de 47,70% em 2000, para 85,39% no ano de 2010, seus rendimentos não acompanharam tal evolução, tendo em vista que trabalhadores e trabalhadoras negras ganham quase a metade dos vencimentos de brancos e brancas.

O mesmo pode ser detectado em relação à desagregação dos dados, segundo o gênero. As mulheres, apesar de, em 2010, atingirem o índice de 90,25% nos anos finais do ensino fundamental, seus salários também não acompanharam a evolução, que em 2000, registrava o índice de 63,17%. Paradoxalmente, a renda feminina representa 72,02% dos valores de homens.

Tabela 02 - IDHM Desagregado e seus subíndices, Brasil 2000 e 2010

			IDHM	Esperança de Vida ao Nascer	% 18+ Fun-da. Completo	% 11-13 Anos finais Fund	Renda
Sexo Ajustado à Renda Trabalho	Mulher	2000	0,596	71,7	41,09	63,17	R\$ 939,10
	Homem	2000	0,602	64,7	39,33	55,17	R\$ 1.422,30
	Mulher	2010	0,720	77,3	56,67	90,25	R\$ 1.059,30
	Homem	2010	0,719	69,8	53,04	85,49	R\$ 1.470,73

Fonte: Adaptação do O Estado de São Paulo, 2017.

Ao observar a PNAD 2015, os dados do Atlas acima apresentados não se alteraram,

De acordo com a PNAD 2015, o rendimento médio mensal real de todos os trabalhos dos homens de 15 anos ou mais de idade, com rendimento de trabalho, foi de R\$ 2.058 e o das mulheres, R\$ 1.567. Em termos proporcionais, as mulheres receberam, em média, 76,1% do rendimento de trabalho dos homens em 2015, o que representou um aumento de 1,6 ponto percentual em relação a 2014, quando essa proporção foi de 74,5%. (IBGE, 2016, p. 69).

Em se tratando de mulheres negras, os indicadores sociais no que tange ao rendimento, revelam e reafirmam as desigualdades:

Apesar de, proporcionalmente, o rendimento das mulheres negras ter sido o que mais se valorizou entre 1995 e 2015 (80%), e o dos homens brancos ter sido o que menos cresceu (11%), a escala de remuneração manteve-se inalterada em toda a série histórica: homens brancos têm os melhores rendimentos, seguidos de mulheres brancas, homens negros e mulheres negras. A diferença da taxa de desocupação entre sexos também merece registro: em 2015, a feminina era de 11,6%, enquanto a dos homens atingiu 7,8%. No caso das mulheres negras, ela chegou a 13,3% (e 8,5% para homens negros). (PORTAL IPEA, 2017).

Como pode ser visto, existe considerável defasagem na remuneração das mulheres negras, ao comparar com os demais segmentos da sociedade. E, em se tratando de educação, o quadro mais uma vez, não se altera. De acordo com o *Relatório Anual Socioeconômico da Mulher* (BRASIL, 2015, p. 24) as matrículas no ensino superior, público e privado, registra que em 2012, 24,6% das mulheres brancas e 19,7% dos homens brancos, na faixa etária entre 18 a 24 anos, frequentavam o ensino superior, enquanto somente 11,6% das mulheres negras e 7,7% dos homens negros o faziam.

Da mesma forma, as mulheres em geral, são 57,2% das/os matriculadas/os e 61,2% das/os concluintes de cursos de graduação. Vale destacar que as mulheres negras estão em vantagem em meio à desigualdade de acesso ao ensino superior se comparadas aos homens negros, e que o percentual de mulheres que frequentam o ensino superior é maior tanto para negras como para brancas, quando comparadas aos homens.

Foi a partir da constatação das iniquidades, acumuladas ao longo das décadas, que as mulheres negras brasileiras decidiram organizar a Marcha das Mulheres Negras 2015 contra o Racismo, a Violência e Pelo Bem Viver, em novembro de 2015⁹ e poderia discutir outros dados. Porém, no que tange o tema desse artigo, apresentarei a visão que fazem as feministas negras sobre as políticas públicas, ao observar, analisar e repudiar o quadro de injustiça social.

2. Vozes das Colaboradoras da Pesquisa

As políticas públicas, segundo a avaliação de Nilma Bentes, *ainda são incipientes, apesar de que a questão das cotas sociorraciais e reservas de vagas para quilombolas na Universidade, possibilitarem avanços na luta pela equidade, mas ainda é muito pouco. Também a Lei nº 12.990, de 09/06/2014, pode ampliar as chances da população negra e a regulamentação do trabalho*

⁹ A Marcha aconteceu no dia 18 de novembro de 2015, em Brasília. Ver mais em Lemos (2016).

doméstico trouxe algum avanço, mas a dinâmica do mercado de trabalho coloca-nos sempre na base da chamada pirâmide social. (BENTES, 2016).

Ao fazer a pergunta à Valéria Porto, ela falou que é *como se não existisse*. Perguntei o porquê: *porque não chega! Se tem, de certa forma a gente não vê, ela não chega na base*. Argumentei que muitas pessoas falam do Bolsa Família e perguntei se ela considerava este benefício, como uma política social para as mulheres negras. E afirmou que: *Não, eu não acho. Também é para a mulher negra, mas não só para elas*. Decerto que Valéria tem razão, uma vez que esta política tem um caráter geral, mas indiretamente, as mulheres negras estão sendo beneficiadas, por uma razão, lamentavelmente desagradável, que é o nosso nível de pobreza.

Demonstrei meu interesse em saber quais seriam as políticas específicas para as mulheres negras. E Valéria Porto destacou que: *A educação, para mim, é prioridade. Porque, por exemplo, eu não tenho Bolsa Família, eu não tenho Defeso de Pesca¹⁰, eu não sou associada à Colônia dos Pescadores da minha comunidade, não recebo Defeso de Pesca. Por que eu não recebo? Porque eu tive uma formação, e tenho entendimento de que eu posso pleitear alguns espaços e lutar para ter o reconhecimento, enquanto profissional, e ter um salário. Então, as mulheres que estão lá na base, que são mães de família e que não podem sair, ou pelo menos elas se sentem impossibilitadas porque já são mães... é complicado, se elas não conseguem sair para adquirir esse conhecimento, elas vão permanecer lá e vão usufruir dessas políticas. Penso que para a mulher negra seria importante trabalhar a questão da educação, principalmente da formação. Contribuir para que a mulher negra saia da condição de oprimida, saia dessa condição de mulher que historicamente foi mandada. Historicamente, a gente sabe que teve*

¹⁰ LEI Nº. 10.779, de 25 de novembro de 2003. Dispõe sobre a concessão do benefício de seguro-desemprego, durante o período de defeso, ao pescador profissional que exerce a atividade pesqueira de forma artesanal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.779.htm. Acesso 10 de jul. de 2016.

algumas mulheres que conseguiram sobressair na história do Brasil, mas até hoje a gente ainda se vê como mulheres presas a determinados padrões, a determinadas questões que a gente até chama como cultura. (PORTO, 2016).

Valéria continuou refletindo sobre a questão: Além disso, é importante a questão da formação específica para as mulheres negras do espaço rural, porque hoje estão brigando para ter o ATER MULHER¹¹, que é uma assistência técnica específica para as mulheres. Eu acho que talvez tivesse uma ATER, uma assistência técnica voltada para as mulheres negras e que trabalhasse não somente a questão da agricultura, mas o empoderamento delas enquanto agricultoras e enquanto empreendedoras, para que tivesse a área produtiva delas, com um empreendedorismo. E que elas conseguissem cuidar e ter uma renda a partir disso, por exemplo. Eu acho que isso seria uma política pública viável. (PORTO, 2016).

Valéria lembrou de outra política que acontece no meio rural: Hoje nós temos o PRONAF Mulher¹², que é um programa de crédito, mas que, infelizmente, ele não funciona, a gente não vê a efetivação dele. (PORTO, 2016).

Indaguei se o programa teria cota para atingir às mulheres negras, caso positivo, a ação poderia se configurar em algo importante para a luta das mulheres quilombolas. Ela respondeu que sim, eu acho importante essa questão das cotas, extremamente importante, mas para nós, as mulheres quilombolas, a gente precisa de um certo redirecionamento. Igual ao que a gente sabe hoje que tem cotas específicas nas universidades para quilombolas. Eu acho ótimo isso, no caso dessa política atinge sim. (PORTO, 2016).

¹¹ Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER). Disponível em: http://www.mda.gov.br/sitemda/sites/sitemda/files/ceazinepdf/POLITICAS_PUBLICAS_PARA_MULHERES_RURALS_NO_BRASIL.pdf. Acesso em: 10 jun. 2016.

¹² Os créditos ao amparo da Linha de Crédito de Investimento para Mulheres (Pronaf - Mulher) têm como finalidade o atendimento de propostas de crédito de mulher agricultora, conforme projeto técnico ou proposta simplificada. 2015. Disponível em: http://www.bcb.gov.br/pre/bc_atende/port/PRONAF.asp#16. Acesso em: 19 jun. 2016.

No que se refere à educação, Valéria lembrou que: *Hoje alguns quilombolas passaram no vestibular em Universidades Federais pelas cotas. É importante, assim, extremamente importante, mas quando eu falo que é como se não funcionasse, porque, infelizmente, Rosalia, ainda tem muitas comunidades desprovidas da informação. Nós não estamos mais no tempo de cobrar informação com a internet. Essa coisa da internet e tal, mas é uma coisa que infelizmente ainda tem. Você pode chegar às vezes numa comunidade dessas daí, do município do interior, e falar assim: Oh, você sabia que estava aberto o processo seletivo lá na UFBA, que tinha vagas específicas para quilombolas? E pode ser que digam que não.* (PORTO, 2016).

Ele continuou: *quando eu falo que é dessa forma, como se não existisse, porque às vezes não chega de fato, talvez não é nem a questão da política, mas é justamente a informação a respeito da política.* (PORTO, 2016).

As considerações de Valéria Porto me inquietaram, por ver a importância de as políticas específicas para as mulheres negras serem sempre tratadas como apêndices de enunciados globais e nunca como um compromisso real do Estado brasileiro.

Bia Onça também caminhou na mesma direção do pensamento de Porto (2016) e considera as políticas públicas *muito deficientes*. *E aí eu posso falar da experiência que tive com a minha mãe, a minha sendo uma funcionária pública federal com plano de saúde, não conseguiram detectar nela que ela estava com câncer. Como é que pode isso? É uma pergunta que eu sempre fiz...* (ONÇA, 2016).

Perguntei à Bia Onça se percebeu o racismo institucional no que aconteceu com sua mãe, e ela não teve dúvida de responder que concorda, pois *antes eu era muito nova, eu não tinha esse entendimento. Hoje, sim, com certeza! O óbito da minha mãe chamou atenção. Foi "câncer de colo do útero". Começou no colo do útero. Eu via minha mãe sempre trabalhando, cuidando da gente. (...). Eu comecei a me perguntar um montão de coisas. Sobre a questão da saúde, pergunto-me como minha mãe morreu de câncer de útero se*

ela ia periodicamente ao médico? Ela ia ao médico. Como que é isso? Você está me entendendo? Ela tinha plano de saúde, funcionária federal... (ONÇA, 2016).

Bia Onça abordou algumas questões da saúde que são muito caras para as mulheres negras, a morte da mãe acometida por um câncer, o racismo institucional nas instituições de saúde. Para corroborar as reflexões, cito Fernanda Lopes e Jurema Werneck (2000):

De imediato, apresenta-se como um desafio para o desenvolvimento eficiente, eficaz e resolutivo da PNSIPN¹³ a compreensão sobre o que é racismo institucional. E, principalmente, o estabelecimento de mecanismos capazes de fomentar uma nova cultura institucional não discriminatória e efetivamente democrática. O que implica romper com a naturalização do viés discriminatório das políticas públicas e das ações do Estado. Estes são requisitos inadiáveis para a constituição de mecanismos de gestão (incluindo monitoramento e avaliação) coerentes com os objetivos da Política e das lutas negras no campo da saúde até aqui. (p. 19).

A questão da saúde é um grande desafio que se agrava com a prática do crime de racismo, muitas vezes dissimulado nas instituições e de acordo com Cristiane Mare da Silva: *acho que se a gente pensa em torno da saúde, que é uma importante questão para se pensar. Eu vejo assim, que as Coordenadorias¹⁴ vêm tendo essa preocupação, né? Estou pensando mais de quando a gente tinha a SPM¹⁵. E como são importantes os encontros que temos (falei sobre as Conferências Nacionais de Políticas para as Mulheres). Nós já*

¹³ A PNSIPN - Política Nacional de Saúde Integral da População Negra - pode ser considerada um instrumento do Estado para posicioná-lo perante sua sociedade e a sociedade mundial, de que aqui neste país há uma definição clara de que a igualdade somente pode ser alcançada por meio da superação das iniquidades, e que o Estado adota os meios necessários para sua efetivação (PAINEL TEMÁTICO: SAÚDE DA POPULAÇÃO NEGRA, 2016, p. 09).

¹⁴ Organismos Governamentais de Promoção de Políticas para as Mulheres, nas esferas Nacional, Estadual e Municipal.

¹⁵ Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, organismo federal, que tinha status de Ministério.

estamos nesses espaços, ou seja, as nossas pautas já começam a entrar nesse âmbito nacional. (SILVA, 2016).

De acordo com Cristiane, ainda é muito forte a questão da saúde e em torno da violência. Mas o que ainda falta para nós, é aquilo que nos é tão custoso, que pensarmos as práticas políticas em torno do nosso Bem Viver, pois, de um modo geral, o que nós temos é que essa mulher já está destruída, sabe? A questão é pensar no resgate dessa mulher. Mesmo as políticas que não são direcionadas diretamente para as mulheres negras, como o Bolsa Família, a gente percebe os ganhos que nossas mulheres tiveram. Não tem como não colocar. Permite uma maior autonomia. Outro ponto é você poder dizer Não à Violência, né? Eu fico pensando quando estou trabalhando também com as mulheres: como é que é, quando a gente vai pensar as políticas em torno do resgate. Eu vejo que deve ser logo. (SILVA, 2016).

Ao perguntar à Giselle Anjos dos Santos sobre políticas públicas para as mulheres negras, ela rebateu e redirecionou outra questão para mim: *Isso é uma pergunta ou é uma pegadinha?* Respondi que não, que era uma pergunta para compor a tese, mas demos muitas gargalhadas. Então, falou: *Eu acho que está mais para uma pegadinha, porque quando a gente para e pensa as políticas diretas focadas para as mulheres negras, você fala: peraí, existe alguma?* (SANTOS, 2016).

Para Santos (2016): *eu acho que essa pergunta é complexa, porque é possível identificar políticas públicas que atendem em sua maioria mulheres negras, exatamente por conta do foco de ação, do recorte etc., mas elas não, necessariamente, são políticas públicas que foram colocadas, pautadas e colocadas a partir desse lugar. Um exemplo de ação é o Bolsa Família, eu entendo que beneficia um número expressivo de mulheres negras, mas nem por isso é uma política social colocada especificamente para as mulheres negras. O Bolsa Família já é tão criticado por todos e todas por aí, por ser uma política pública para pobres e carentes, imagina se fosse colocado,*

especialmente, para as mulheres negras. Eu acho que não tinha nem sido aprovada. (SANTOS, 2016).

Expliquei que foi por esse motivo que perguntei sobre as políticas públicas que atingem as mulheres negras. Giselle continuou: *Acho que pegando exatamente esse exemplo que eu mencionei agora do Bolsa Família, é possível interpretar que elas poderiam ser muito mais profundas, se identificasse antes de mais nada, o público alvo. A partir do momento em que se define que são as pessoas de faixa econômica mais baixa e, no caso as mulheres - porque é sempre a mulher que recebe o recurso -, porque é um grupo que está na base da pirâmide. A mulher negra ainda vive, de alguma medida, sob a égide do mito da democracia racial, a gente ainda não consegue se desvencilhar desse recorte e, com esse recorte, eu acho que a gente tem muito mais dificuldade de construir intervenções muito mais efetivas.* (SANTOS, 2016).

Alguns empecilhos foram detectados por Giselle, *existe muita fragilidade, pois dificilmente os recortes são feitos. As duas instituições que estavam e estão à frente dessas pautas, como a SEPPPIR e como a SPM, também não constroem esse recorte, quando se constrói, de uma forma ou de outra, estas questões aparecem de modo enviesado. No caso da SEPPPIR, essa perspectiva interseccional é mais frequente do que a SPM, por exemplo. É uma batalha muito grande para nós, mulheres negras, construirmos parcerias com o movimento feminista hegemônico. A forma que a SPM trabalha a particularidade da mulher negra é vergonhosa, considerando que essa Secretaria, que agora já não é mais, já não sei o que é que é.* (SANTOS, 2016).

Na oportunidade, informei para Giselle que antes era Secretaria Especial, mas no segundo governo de Dilma Rousseff havia pedido o *status* de Ministério, ou seja, passou a ser uma Secretaria¹⁶ comum. Após o golpe que destituiu a presidenta, o

¹⁶ Em outubro de 2015, foi criado o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos, na reforma administrativa anunciada pela presidenta Dilma Rousseff. Com o objetivo de fortalecer e aprimorar as políticas de gênero, de combate ao racismo e de proteção dos direitos

quadro se agravaria, tendo em vista que o grupo político que se instalou no Brasil em 2015, rebaixou ainda mais as duas instâncias, englobadas junto ao *guarda-chuva* do Ministério dos Direitos Humanos. Dias depois a intenção governista foi oficializada¹⁷.

Santos (2016) prosseguiu com seu raciocínio: *O lugar que a SPM atribui para a condição, para a experiência das mulheres negras é a condição do não lugar. O feminismo historicamente contribuiu para todas nós, a SPM é uma política recente. A construção desse organismo é muito recente se a gente for parar e pensar a construção do movimento feminista. Eu acho que muita coisa deveria ser amadurecida, exatamente porque já tinha o percurso aí na estrada, anos de crítica do movimento de mulheres negras, no sentido de trazer à tona essa desigualdade, essa invisibilidade entre mulheres negras e, parece que não, não entenderam o recado e nem querem entender, acho que antes de mais nada é isso, né?* (SANTOS, 2016).

Comentei que esse “*não olhar*” é muito cômodo, pois funciona como uma venda invisível para fugir às responsabilidades e aos compromissos para solucionar problemas. É o eterno mau costume de tentar invisibilizar as mulheres negras no foco de políticas públicas. O mesmo pensamento foi desenvolvido por Zélia Amador de Deus quando refletiu *que as políticas públicas na questão racial ainda estão muito sem fazer o foco mulher. Elas ainda estão muito generalizadas para negro, sem fazer o recorte para a mulher negra. Não vejo de um modo geral as políticas que saíam da SEPPIR fazendo recorte de gênero.* (DEUS, 2016).

humanos no País, a pasta é comandada pela acadêmica Nilma Lino Gomes, que já chefiava a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Ela foi também a primeira mulher negra a assumir a reitoria de uma universidade federal no Brasil. (Retrospectiva 2015 - Destaques da Política de Promoção da Igualdade Racial.2015).

¹⁷ O presidente interino ao fazer a Reforma Ministerial, em 2016, extinguiu a Secretaria de Políticas para as Mulheres, a Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial, a Secretaria de Cultura, dentre outras. No entanto, diante dos protestos da sociedade civil e da classe artística, houve o recuo da ação, pois na época a Cultura foi fundida à Educação, por causa dos protestos da sociedade civil através da classe artística contra este equívoco. Lamentável o mesmo não ter ocorrido com as demais pastas relacionadas aos direitos das mulheres e de negros.

Para Iêda Leal, as políticas públicas são muito tímidas, por entender que *não tem alcance. A gente tem uma, é uma coisa aqui, outra coisa acolá... muito estanque daquilo que a gente precisa. Eu continuo vendo as mulheres negras sofrendo muito. Sofrendo por causa da falta dessas políticas para a gente. Não existe um recorte para a mulher negra! Não vejo, eu vejo experiências.* (LEAL, 2016).

A análise de Iêda está fundamentada no seu cotidiano, pois vê *algumas pessoas que se colocam em alguns lugares e que fazem algumas coisas. Por exemplo, aqui em Goiânia mesmo, nós temos políticas públicas para as mulheres negras, aí nós temos alguém que está na Secretaria de Saúde que discute anemia falciforme. Alguém! Não é uma política de Estado! Eu tenho alguém, que diz que eu estou falando na saúde, mas na educação.... A Lei 10639/2003, por exemplo, se não tiver uma pessoa que faça, não acontece. Isso não é política!* (LEAL, 2016).

Esta constatação é visível em outras regiões, a personalização na execução das políticas públicas, que deveria ser uma responsabilidade do Estado e não de indivíduos ou de ativistas comprometidas com a temática. Partilhei o sentimento de Iêda, e ela continuou expressando sua indignação: *disso até adoço. Nos relatórios do povo que está lá, entra tudo como se estivesse fazendo as coisas. Eu vou mais além, mas eu não domino, mas como é que está a situação das mulheres que estão presas. Ahhhh... eu acho que deve estar.... Eu vou na educação e na saúde, mas eu fico imaginando o que não está rolando nos presídios.* (LEAL, 2016).

De fato, a situação da mulher em situação de encarceramento é muito grave, apenas recentemente elas tiveram direito ao Indulto de Natal, coisa que os homens já tinham acesso. Ao realizar pesquisa, após a entrevista com Iêda Leal, encontrei o Relatório que foi encaminhado à Comissão Interamericana de Direitos Humanos, que descreve a situação nacional das mulheres encarceradas no Brasil e incluiu contribuição de sugestões para a Declaração de Princípios sobre a Proteção das Pessoas Privadas de Liberdade, após análise das violações encontradas nos presídios brasileiros:

Representando menos de 5% da população presa, a mulher encarcerada no Brasil é submetida a uma condição de invisibilidade, condição essa que, ao mesmo tempo em que é sintomática, “legítima” e intensifica as marcas da desigualdade de gênero à qual as mulheres em geral são submetidas na sociedade brasileira, sobretudo aquelas que, por seu perfil socioeconômico, se encontram na base da pirâmide social como é o caso das encarceradas¹⁸. Quando se toma como análise o campo da formulação das políticas penitenciárias propriamente ditas, é certo que, não obstante sua precariedade – se voltam apenas a propostas de expansão física do sistema – contemplam unicamente os homens, não alcançando a medida mais primária que se refere à dotação de vagas e à construção de estabelecimentos carcerários femininos. As violações contra os mais diversos direitos das mulheres encarceradas, que são cotidianamente promovidas pelo Estado brasileiro, afrontam não apenas as recomendações, tratados e convenções internacionais (como as Regras Mínimas para o Tratamento de Reclusos), mas a própria normativa nacional que, a partir de estatutos legais e da própria Constituição Federal, reconheceu um extenso rol de direitos e garantias às pessoas privadas de liberdade no país (PASTORAL CARCERÁRIA, 2007, p. 06, 07).

E segundo as análises do perfil destas mulheres, a maioria é composta por mulheres negras. Logo, tal política pública deve ter maior atenção, o que foi objeto do Decreto N° 8.615, de 23 de dezembro de 2015, quando a presidenta Dilma Rousseff incluiu as mulheres nos seguintes artigos:

VI - Condenadas a pena privativa de liberdade superior a oito anos que tenham filho ou filha menor de dezoito anos ou com doença crônica grave ou deficiência que necessite de seus cuidados e que, até 25 de dezembro de 2015, tenham cumprido:
b) se mulher:

¹⁸ Embora precários os dados nacionais que deem conta do perfil biográfico e social da mulher encarcerada, um censo penitenciário realizado no estado de São Paulo em 2002 revelou que: 54% das presas são pardas e negras, quanto ao grau de instrução, 61% não concluíram sequer o nível fundamental, 82% são mães, mas apenas 27% se declaram casadas (Cf. FUNAP/SAP/SP, Censo Penitenciário do Estado de São Paulo, 2002) (PASTORAL CARCERÁRIA, 2007, p. 07).

1. um quarto da pena, se não reincidentes; ou
2. um terço da pena, se reincidentes;

VII - condenadas a pena privativa de liberdade não superior a oito anos, quando mulher, por crime cometido sem violência ou grave ameaça, que tenham filho ou filha menor de dezoito anos ou com doença crônica grave ou com deficiência que necessite de seus cuidados, até 25 de dezembro de 2015, e tenham cumprido um quinto da pena, se não reincidentes, ou um quarto, se reincidentes; § 3º - A comutação será de dois terços, se não reincidente, e de metade, se reincidente, quando se tratar de condenada mulher, por crime cometido sem violência ou grave ameaça, e que tenha filho menor de 18 anos ou com doença crônica grave ou com deficiência que necessite de seus cuidados, até 25 de dezembro de 2015 (BRASIL, 2015).

Esta iniciativa demonstra a importância para alertar o Estado, visando o cumprimento de sua responsabilidade na execução de determinadas políticas públicas. Pois, se não for assim, a crítica feita por Iêda tem total relevância, ao apontar que, *o que fica parecendo se existe alguém ligado ao Movimento Negro em algum lugar, que existe política pública, a política pública vai acontecer, se não, nada acontece. Nós dissemos isso para a Presidenta lá e nós dissemos que não queremos isso, que é muito tímido. Nós temos que fazer alguma coisa, não estou dizendo que tem que acabar isso, mas, assim, eu não desprezo quem faz, porque eu acho que tem o compromisso, né? Mas se a pessoa morre? Ninguém faz?* (LEAL, 2016).

Observei que as colaboradoras da pesquisa até então, fizeram as análises similares em relação às políticas públicas, como também Maria Malcher: *Olha, as políticas públicas ainda estão muito deficientes, sobretudo, se nós formos fazer o recorte regional, enquanto uma mulher negra amazônica, as políticas não chegam aqui, muito embora a gente tenha atuado muito no Conselho Estadual de Mulheres.* (MALCHER, 2016).

Para Piedade Marques, as políticas públicas para as mulheres negras estão muito ruins. *Primeiro, porque as mulheres negras não são consideradas. Não são nem consideradas as políticas para a*

população negra, muito menos para as mulheres negras. (MARQUES, 2016).

Perguntei se não haveria a política de promoção da igualdade racial, o PNSIPN. Piedade informou que sim, *mas que não é considerado. É isso que eu tô dizendo, porque, a política social ela rebate a partir... O que é que tá mais próximo? São exatamente os municípios. De alguma forma, o Estado. O governo federal por máximo que ele faça, tudo rebate, inclusive abrindo chamada, mas rebate aqui. Eu sou coordenadora do Conselho de Igualdade do município, nós conseguimos construir a Marcha aqui. Não mudou nada, nada. Para você ter uma ideia, falando nem só da política para mulheres negras, durante o processo...* (MARQUES, 2016).

Segundo Piedade: *Falando da política mesmo, não das mulheres negras, mas da população negra. Durante o processo da construção, aqui no município, para você ter uma ideia, a gente pensou em construir um seminário para a saúde da população negra, que existe, tá lá, tá posto e tal. Sou do Conselho, mas era do Comitê, levamos a discussão para o Conselho, o Conselho aprovou. Está na construção desse seminário, que era um seminário basicamente para quem está na saúde. Não era um Seminário aberto para a população, não. A gente queria uma discussão com quem está na ponta, com agente de saúde, com enfermeiro, com médico, com dentista, com assistente social. Fizemos uma conversa com o secretário de saúde. O custo disso era ele trazer os funcionários que eram do município. Se você está trazendo funcionários do município, pelo menos, um lanche. Nós poderíamos estar trazendo a arte, que fosse uma arte específica com o nome de todo mundo. Esse material de divulgação. De custo, era isso. E pelo menos um transporte para buscar o pessoal que fosse de fazer apresentação. Porque a gente já tinha feito uma articulação com o Estado e com Recife, que tem essa coisa da saúde bem estruturada, organizada, por dentro. Até hoje, nem uma ligação para dizer "não vai acontecer". Depois de anunciar. Se você, por*

exemplo, hoje for consultar no Google: "saúde da população negra no Cabo¹⁹", tem lá como se isso existisse. (MARQUES, 2016).

A experiência de Piedade é corroborada pelo estudo realizado por Isabel Cruz (2006), que conceitua como iniquidade, resultados de uma determinada ação ou política que evidenciam diferenças, demonstram prejuízo para determinados grupamentos sociais. Para a autora, a iniquidade é uma diferença carregada de injustiça (p. 02), que poderia ser evitada com ações de governos, por exemplo, e parece similar à crítica da colaboradora:

A iniquidade é patente. A taxa de mortalidade das mulheres negras (212,80) é quase seis vezes maior do que a taxa de mulheres brancas (37,73) ainda que, para ambos os grupos tenhamos um valor absurdamente elevado. Como os gestores ainda não se sensibilizaram quanto à discriminação racial vivida pelas mulheres negras, verifica-se, por exemplo, o estabelecimento de metas universais para a redução da mortalidade materna, desconsiderando a possibilidade de implementar uma política afirmativa que busque a equalização da solução. Assim, tendo em vista que a meta do MS é de reduzir em 25% a taxa de mortalidade materna, com base nos dados de São Paulo⁹, a taxa para as mulheres brancas cairia de 37,73 para 28,33, um valor ainda alto para um país em desenvolvimento como o Brasil. Contudo, a meta de redução de 25% para as mulheres negras ainda seria de baixo impacto, pois a taxa cairia de 212,8 para 159,6 - valor ainda inaceitável. Para tornar a taxa de mortalidade igual para as mulheres brancas e negras, o MS teria de se comprometer com uma meta 22 vezes maior para as mulheres negras do que para as mulheres brancas. Bem, sabemos que isto não implica em estabelecer uma política racista, como muitos ainda insistirão em dizer. Todos ganham com políticas de equidade e humanização da assistência (p. 12).

A análise de Cruz (2006) reforçou as críticas de Piedade Marques, que demonstrou grande indignação com a situação da

¹⁹ Cabo de Santo Agostinho município brasileiro do estado de Pernambuco, Região Metropolitana do Recife.

saúde em seu município do Cabo, e continuou sua análise: *Então, no final das contas, que isso para mim é que é mais sério, e acho que é mais sério para quem inventa de estar nos governos. Porque você termina validando como se existisse. Há um tempo atrás eu tinha ido para um seminário da saúde da população negra, que tinha umas representações aqui no Cabo, só que as pessoas diziam: "eu represento, mas não tenho o poder". E eu não acredito que Política de Promoção de Igualdade Racial vá ser construída.* (MARQUES, 2016).

A descrença de Piedade se fundamenta na análise realizada por Pereira (2011):

O que garante a inviolabilidade de uma política pública é o seu caráter público – que não é o monopólio do Estado, na garantia de direitos; mas compromete também a sociedade na defesa da institucionalidade legal e integralidade dessa política ante os seguintes eventos: assédio de interesses particulares e partidário; clientelismo; cálculos contábeis utilitaristas e azares da economia de mercado (p. 174).

Questionei-a se não achava que a criação da SEPPIR em 2003, de certa forma, teria como missão a sistematização dessas políticas públicas. Questionei-a sobre qual avaliação faria em relação à inexistência deste compromisso. Piedade, então, respondeu: *Olhe, eu apontaria várias coisas, acho que a cooptação de lideranças foi um coisa ruim lá atrás. Fez com que lá atrás a gente se sentisse mais segura, quando tinha essas pessoas lá. Só que estar lá foi uma construção individual, não foi coletivo. Não foi a partir do que o movimento estava construindo. Era mais ou menos assim, o que cada pessoa conseguia levava consigo da construção do movimento, ótimo. Mas não foi o movimento.* (MARQUES, 2016).

Argumentei que o processo de escolha da primeira gestão da SEPPIR, com a ministra da Igualdade Racial Matilde Ribeiro, foi feito por uma indicação do processo de discussão do coletivo de negros e negras do Brasil. Para Piedade, *é certo que o nome de consenso não acompanhou o acompanhamento disso. Eu digo: "é tu", e tu te viras.*

Tu vais por tu. Depois disso, o próprio movimento não tinha, não teve, não tem - e depois piorou. Por quê? Porque essa reprodução lá de cima, além de não rolar cá embaixo, porque as indicações não são do movimento, são... (MARQUES, 2016).

De acordo com Piedade, até acho que só a Matilde chegou lá com isso e o fato de estar lá não representou que o movimento acompanhasse isso. Sustentasse. Então, você é uma pessoa de consenso. É mais ou menos assim, "é uma pessoa ótima, ela é calma, ela tem habilidade" e tal. Quando todo mundo acha que o negócio não foi, chegou. Ótimo. E aí? Porque para além disso quem está aqui, tem que continuar. (MARQUES, 2016).

Piedade continuou sua reflexão: Mas quando eu falo de retrocessos está exatamente nessa postura do "eu preciso pagar minhas contas", entendeu? E acho que o maior problema mesmo, um é esse, e outro que é os movimentos negros. Eu acho que os movimentos de mulheres negras avançam muito mais do que os movimento negros, porque a gente está onde as mulheres negras estão, e aí a gente consegue mexer, não na necessidade de aparecer aqui, mas no trabalho inclusive do miúdo, dessa relação mais próxima com as pessoas. E aí, essa rede é um pouco maior. Acho que a gente precisa estar fortalecendo mais isso, para que isso seja reconhecido como força política... E por isso, é que as políticas públicas dão retrocessos, estão dando retrocessos. Eu acho que, por exemplo, o último governo da SEPPIR com a Luiza, eu acho que muitas coisas conseguiram avançar pela capacidade de várias pessoas que estavam lá, da compreensão, de estratégia, de avanço. E aí você tem a questão das cotas... (MARQUES, 2016).

Tenho percebido, em função da avaliação de algumas ações - que vão desde a atuação movimentos sociais, na academia, nos programas e projetos em desenvolvimento que têm apresentado resultados exitosos -, que os movimentos de mulheres negras e dos feminismos negros estão avançando, como constatou Piedade. Isso me leva a acreditar que, sem dúvida alguma, as mulheres negras têm sido mais propositivas e dinâmicas, em relação às entidades

mistas dos movimentos negros e dos homens negros no Brasil, por estarem atualizando as pautas de luta e estabelecemos alianças diretas com mulheres negras de diferentes setores da sociedade e setores de fomento para colocar em prática seus projetos.

Resgatei o assunto sobre a ocupação de cargos em benefício próprios com Marques (2016) e chegamos à conclusão, que este é um fenômeno comum na esfera governamental e se coloca como um dos desafios para que as ações sejam mais técnicas e eficazes. De acordo com Dennis de Oliveira (2014)²⁰:

Um dos problemas da SEPPPIR, assim como vários outros órgãos específicos de combate ao racismo nos governos estaduais e municipais, é o fato das indicações serem de caráter pessoal e não são precedidos de uma discussão estratégica do papel destes órgãos. O próprio movimento negro não tem nítido o papel que estes órgãos devem desempenhar. Diante disto, acaba prevalecendo uma política de “balcão” com as indicações aos cargos comissionados e o financiamento de projetos.

O problema da qualificação de cargos para o desenvolvimento das políticas públicas de promoção da igualdade racial, assim como demais aspectos acerca das políticas públicas discutidos neste item, como o racismo institucional, a saúde, educação, dentre outros, soma-se à insatisfação das colaboradoras da pesquisa. Neste sentido, é imprescindível não só agregar um corpo técnico competente, eficiente e unido, como também realizar, sistematicamente, o monitoramento das políticas públicas com o objetivo de ampliar e fundamentar o conhecimento científico, buscando sua eficiência e praticidade.

A seguir, as considerações finais.

²⁰ Blog Quilombo. Disponível em: <http://www.revistaforum.com.br/quilombo/2014/11/17/gog-na-seppir-uma-opcao-que-pode-renovar-acao-governamental-combate-ao-racismo/>. Acesso em 04 de fev. de 2015.

3. Considerações Finais

A defasagem existente entre negros e brancos no Brasil tem no racismo institucional sua fonte de sustentação. Diante das análises dos indicadores sociais, se constata que direitos políticos, econômicos, culturais e sociais não são extensivos, equanimemente, à população negra, o que torna imperativo atenção especial e determinação de luta para o gozo à cidadania plena. Se, mulheres negras apresentam indicadores hipossuficientes nas áreas econômica, social, educacional, saúde e ambiental, não existe democracia racial num mar de desigualdades e muito menos democracia plena quando o racismo persiste em uma sociedade, sobretudo no contexto atual, de um governo não eleito, e com a reorganização de grupos conservadores.

As resistências verificadas, sem dúvida alguma, se fundamentaram em crenças de segmentos segregacionistas e adeptos da falácia de “todos somos humanos, todos somos iguais”, e Santos (1997) alerta para nossos desafios,

(...) uma vez que todas as culturas tendem a distribuir pessoas e grupos de acordo com dois princípios concorrentes de igualdade e diferença: *as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza*. Esse é, consabidamente, um imperativo muito difícil de atingir e de manter. (p. 30, grifos do autor).

A tarefa de construir uma nação regida por justiça distributiva não é simples, por deslocar os *status quo* consolidados, considerados eternos para uma parcela privilegiada da sociedade. No entanto, há que pressionar e construir alternativas para a democratização “da coisa pública” e caminhar para obtenção de alternativas, ainda que sejam por meio de tensionamentos promovidos pelos movimentos sociais, em especial, pelas mulheres negras brasileiras.

A visão que as feministas negras entrevistadas construíram sobre políticas públicas desnuda seus problemas e ineficácia. Apesar de alguns avanços, paira a incerteza de sua manutenção, com apoio financeiro e político. Os segmentos discriminados na sociedade vivem em sobressalto diante de um Congresso Nacional conservador que colocam em risco o que às duras penas foi conquistado com muita ação dos movimentos sociais. Seja na instituição de Cotas Raciais para o acesso ao ensino superior; na demarcação de algumas terras Quilombolas; na promulgação da Lei 10639/03 – que torna obrigatório o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana –; na formulação da Política Nacional de Saúde Integral da População Negra; e na Lei das Cotas em concursos públicos.

Entende-se que a profissionalização de recursos pessoais das partes envolvidas é urgente, pois urgentes são os problemas a serem resolvidos, como foi refletido na segunda parte deste artigo. E mais, foi possível identificar, ainda, a necessidade de se investir em políticas públicas que tenham o foco principal nas mulheres negras, de caráter universal e impessoal.

Finalizo com o pensamento de Iêda Leal, que aponta para *três desafios para a gente: o que fazer depois da Marcha? Depois da Marcha nossa responsabilidade é empoderar as mulheres negras, porque nós somos muitas e fazer que elas fiquem lá no local desenvolvendo um trabalho de empoderamento das outras; ter esse conceito Bem Viver mais elaborado para a gente; nós vamos fazer outra Marcha, mas antes de fazer outra Marcha, mas a tarefa é fazer essa conversa no Brasil. Temos que fazer algumas coisas.* (LEAL, 2016).

A lista dos nossos compromissos é muito extensa, por isso permanecemos em Marcha!

4. Referências

BENTES, Nilma. Entrevista em 26 de março de 2016. Belém do Pará/PA.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Democratas (DEM). **Arguição de descumprimento de preceito fundamental 186-2/800**. 2009. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/geral/verPdfPaginado.asp?id=400108&tipo=TP&descricao=ADPF%02F186>. Acesso em: 10 nov. 2012.

BRASIL. Superior Tribunal de Justiça. **Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental 186**. Íntegra do voto do Ministro Relator Ricardo Lewandowski. 2012(a). Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStf/anexo/ADPF186RL.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2016.

BRASIL. Presidência da República. DECRETO Nº 8.615, de 23 de dezembro de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/decreto/d8615.htm. Acesso: 18 mar. 2016.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. Relatório **Anual Socioeconômico da Mulher**. 1ª Impressão. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2015. 181p. Disponível em: http://www.spm.gov.br/central-de-conteudos/publicacoes/publicacoes/2015/livro-raseam_completo.pdf. Acesso em dez. de 2015.

BRASIL. Superior Tribunal de Justiça. TV Justiça. Pleno – **Julgamento da ADPF 186 sobre a política de cotas na UnB** (BRASIL, 2012, vídeo 01/10). 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AKe2jG8hpzU>. Acesso em: 12 nov. 2012.

BRASIL. Superior Tribunal de Justiça, TV JUSTIÇA. VÍDEO8/10. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=H2JDG6V3wJ8>. Acesso em 12 de nov. de 2012.

BAUMAN, Zigmund. Identidade: entrevista a Benedetto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

- CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CRUZ, Isabel. CF da. **Health and racial inequities in Brazil: the Black population - a literature review**. Online Brazilian Journal of Nursing, [S.l.], v. 5, n. 2, aug. 2006. Available at: <http://www.objnursing.uff.br/index.php/nursing/article/view/400/95>. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5935/1676-4285.2006400>. Acesso em: 13 de jul. de 2016.
- DEUS, Zélia Amador de. Entrevista em 25 de março de 2016. Belém do Pará/PA. O Estado de São Paulo. **Negros têm IDH que brancos tinham em 2000, mostra pesquisa**. 10 maio 2017. Disponível em: <http://brasil.estadao.com.br/noticias/geral,negros-tem-idh-que-brancos-tinham-em-2000-mostra-pesquisa,70001770848>
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Acesso de Negros às Universidades Públicas**, 2003. Cadernos de Pesquisa, n. 118, p. 247-268, março/ 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16836.pdf>. Acesso em 29 de jun. de 2015.
- IPEA. **Faces da desigualdade de gênero e raça no Brasil** / organizadoras: Alinne de Lima Bonetti, Maria Aparecida A. Abreu. - Brasília: Ipea, 2011. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/livro_facedadesigualdade.pdf. Acesso: 25 jan. de 2012.
- IPEA. **Retrato das desigualdades no Brasil**. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/revista.pdf>. Acesso: 23 de jan. 2015. Retrato das desigualdades de gênero e raça / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada ... [et al.]. - 4ª Ed. - Brasília: Ipea, 2011. 39 p. :
- IPEA. **Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça**. 2017. Disponível em: http://ipea.gov.br/retrato/indicadores_populacao.html. Acesso: 25 out. 2017.
- IBGE. **Síntese dos Indicadores Sociais 2016**. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98965.pdf>. Acesso: 23 de set. 2017.

LEAL, Iêda. Entrevista em 8 de março de 2016. Goiânia/GO.

LEMOS, Rosalia de Oliveira e Cruz, Isabel Cristina Fonseca da. **Ação Legal:** A Aplicabilidade da Lei 10639/03 no IFRJ. Rio de Janeiro: Revista Tecnologia & Cultura, Ano 14 - n.º.: 20 -, publicada Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca CEFET/RJ, 2012.

LEMOS, R. O. **Do Estatuto da Igualdade Racial à Marcha das Mulheres Negras 2015:** uma Análise das Feministas Negras Brasileiras sobre Políticas Públicas. Niterói. Tese (Doutorado) – Política Social. Universidade Federal Fluminense, 2016.

LOPES, Fernanda; WERNECK, Jurema. **Saúde da População Negra:** Da conceituação às políticas públicas de direito In: Werneck, Jurema (Org.) Mulheres Negras: um Olhar sobre as Lutas Sociais e as Políticas Públicas no Brasil, 2009, p. 5-22. Disponível em <http://www.criola.org.br/publicacoes.htm>. Acesso 20 de set. de 2010

MARQUES, Piedade. Entrevista em 18 de março de 2016. Praia de Gaibu, no Cabo de Santo Agostinho, Região Metropolitana do Recife/PE.

MALCHER, Maria. Entrevista em 26 de março de 2016. Belém do Pará/PA.

OLIVEIRA, Dennis de. **Blog Quilombo**, nov. 2014. Disponível em: <http://www.revistaforum.com.br/quilombo/2014/11/17/gog-na-seppir-uma-opcao-que-pode-renovar-acao-governamental-combate-ao-racismo/>. Acesso em 04 de fev. de 2015.

ONÇA. Ana Beatriz (Bia). Entrevista em 15 de março de 2016. Niterói/RJ.

PASTORAL CARCERÁRIA. **Relatório s obre Mulheres Encarceradas No Brasil.** 2007. Disponível em: <http://carceraria.org.br/wp-content/uploads/2013/02/Relato%CC%81rio-para-OEA-sobre-Mulheres-Encarceradas-no-Brasil-2007.pdf>. Acesso:05 de set. de 2014.

PEREIRA, Potyara A. P. Sobre a controvertida identificação da política social com o Welfare State In: PEREIRA, Potyara A. P. **Política Social:** temas & questões. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

PORTAL IPEA. **Estudo mostra desigualdades de gênero e raça em 20 anos.** 2017b. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=29526. Acesso: 30 set. 2017.

PORTO, Valéria. Entrevista em 05 de março de 2016. Comunidades quilombolas de Pau D'Arco e Parateca. Malhada/BA.

QUERINO, Manuel Raimundo. 1980. "O colono preto como fator da civilização brasileira", In: **Afro-Ásia**, n. 13, pp. 143-158.

SANTOS, Boaventura dos. Por uma Concepção Multicultural dos Direitos Humanos. In: **Revista Crítica de Ciências Sociais**. 1997, No.48. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Concepcao_multicultural_direitos_humanos_RCCS48.PDF. Acesso: 09 mai. 2010.

SANTOS, Giselle dos Anjos. Entrevista em 17 de fevereiro de 2016. São Paulo/SP.

SILVA, Cristiane Mare. Entrevista em 19 de fevereiro de 2016. Florianópolis/SC.

Capítulo 8

A pedagogia africana na encruzilhada da macumba e desmacumbização

Bas 'Ilele Malomalo¹

*“Macumba do feitiço feito/ Macumba do
Candomblé cantando/ Macumba da
escravidão, resistência/Macumba da
escuridão, negritude-raça”*

(Malomalo)²

Introdução: escolha do tema da pesquisa como escolha política

Pretendo, nesse texto, apresentar a minha comunicação feita no Fórum Internacional de Pedagogia (FIPED), na Universidade de

¹Possui graduação em Filosofia pelo Philosophicum Saint-Fraçois Xavier (Mbuji-Mayi/RDCongo, 1994), em Teologia pelo Instituto Teológico de São Paulo (ITESP/Brasil, 2002), mestre em Ciência da Religião pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP/Brasil, 2006), doutorado em Sociologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita (UNESP/Brasil, 2010), é professor Adjunto I da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), coordenador do Grupo de pesquisa África contemporânea nas relações Globais, pesquisador do Centro dos Estudos das Culturas e Línguas Africanas e da Diáspora Negra (CLADIN-UNESP), do Harriet Tubman Institute for Research on the Global Migrations of African Peoples (York University, Toronto) e fundador e membro da direção executiva do Instituto do Desenvolvimento da Diáspora Africana no Brasil (IDDAB). Contato: escolaafricana@gmail.com

²MALOMALO, Bas'Ilele. Minha Macumba é Axé. In: *Cadernos Negros: Poemas Afro-Brasileiros*. Vol. 27. São Paulo: Quilombhoje, 2004, p. 18.

Santiago, na cidade de Assomada, Cabo Verde. Tal evento ocorreu entre os dias 25 e 27 de maio de 2015.

O tema principal daquele evento foi *Iniciação Científica na Graduação*. Logo que recebi o convite, apresentei um texto que vinha desenvolvendo sobre a pedagogia da macumba. Porém, interagindo com os colegas participantes do fórum e com os membros da comunidade acadêmica da Universidade de Santiago, vi-me obrigado a adequar a minha comunicação. Esse texto é resultado, portanto, desta adequação, e esta é uma das regras para o sucesso do feitiço-macumba.

Intitulei o meu texto de *A Pedagogia Africana na Encruzilhada da Macumba e Desmacumbização* por várias razões. Primeiro, pelo convite que tinha recebido para participar do FIPED, assim como pelas circunstâncias acima relatadas. A outra razão, que considero a principal, é o meu envolvimento militante e docente com a cultura e história africanas desde a minha infância na RD Congo, bem como na juventude na diáspora africana no Brasil. Perante o racismo e o preconceito que reduzem a cultura africana e seus elementos em realidades inferiores, vi-me obrigado a reagir usando as armas da arte e da academia. Em 2004, escrevi um poema chamado *Minha macumba é Axé*, sem, contudo, ter conhecimento do texto de Solano Trindade³ e outros que vim a conhecer ao longo da pesquisa.

Em 2009, quando comecei a ensinar a história e cultura africana e afro-brasileira numa universidade privada, percebi que o uso dos bens culturais, da arte e literatura, além dos textos acadêmicos, facilitava a construção de diálogos interculturais em torno na cultura negra, gerando poucas resistências, sobretudo quando se tratava de temas voltados para as religiões afro-brasileiras (MALOMALO, 2014, 2007).

O argumento defendido nesse texto é que o(a) educador(a) é um(a) macumbeiro(a); é o “ser” educador(a) deve ser encarado como um “devir”, um processo de aprendizagem contínua. Para

³ TRINDADE, Solano. *Poemas antológicos*. São Paulo: Editora Nova Alexandria, 2007, p. 76-77.

qualquer bom feiticeiro, viver é enfeitiçar o mundo que o rodeia, isto é, o meio físico e a comunidade em seu entorno. O nosso devir não encara a história como algo linear, mas como uma teia onde o Humano, o Divino e o Cosmos dialogam permanentemente (MALOMALO, 2014), sendo a comunidade dos humanos o motor propulsor da dinâmica histórica.

1 Algumas questões teóricas e metodológicas

O título definitivo do texto presente me veio durante a noite. Sonhei com ele, e decidi nomeá-lo de *A Pedagogia Africana na Encruzilhada da Macumba e Desmacumbização*. No seu livro *Amkoullel, o Menino Fula*, Amadou Ampaté Bâ (2003), fazendo uso da história oral, mostra quanto os sonhos são elementos essenciais para a compreensão da noção do tempo histórico numa perspectiva africana. Em outras palavras, a metodologia africana de produção do conhecimento não leva em conta somente a racionalidade, mas também outros elementos constitutivos da realidade humana, tais como o sonho, a emoção e as utopias. Nessa perspectiva, a imaginação sociológica, filosófica, artística, política e ética tornam-se aliadas para a produção de uma epistemologia combativa, intercultural e emancipatória.

Para se enquadrar nas exigências da objetividade, os elementos não racionais devem ser controlados por um método autocrítico e crítico. Nesse trabalho, optei pela metodologia da encruzilhada (OLIVEIRA, 2007), vista por mim como a capacidade e determinação do pesquisador em saber cruzar criativamente os diversos métodos e saberes produzidos pelas diversas culturas — acadêmicas e não acadêmicas, ocidentais e não ocidentais —, quando necessário. Importa ressaltar que o nosso ponto de partida é a cultura negra.

Dos saberes acadêmicos, as perspectivas metodológicas de Edgar Morin (2011), a sociologia das emergências, de Boaventura de Souza Santos (2007), e a sociologia dos campos, de Pierre Bourdieu (2002), inspiraram esse trabalho. Ou seja, com Morin aprendemos

a encarar o mundo da macumba como uma realidade complexa, cujo simples rótulo preconceituoso de “coisa do diabo” não consegue revelar a riqueza de seus valores e saberes. A sociologia das emergências de Souza nos alerta que é preciso valorizar os saberes negros, depreciados pela razão indolente racista e hegemônica brasileira. A teoria de campo de Bourdieu nos ensina a acionar a nossa capacidade investigativa, a fim de que sejamos capazes de cruzar os campos acadêmico e não acadêmico, bem como a compreender a macumba como uma razão prática de um povo em busca da afirmação da sua existência.

As fontes de nossas pesquisas, seguindo a mesma lógica de encruzilhada, têm sido bibliográficas e documental. No primeiro caso, investimos na leitura de obras acadêmicas e não acadêmicas que tratam do tema da macumba. Já as fontes documentais relacionam-se aos dados coletados na internet. De forma especial, na reconstituição da biografia de Solano Trindade, recorreremos ao texto Márcio Ribeiro (2014). Antônio Flávio Maciel de Souza Júnior⁴, um dos meus orientandos na graduação, também usou do mesmo recurso para se apropriar da biografia de Rita Ribeiro e ter acesso ao disco de *Tecnomacumba*. Projeto que ela tinha iniciado em 1997, e o disco foi lançado em 2005⁵.

A nossa perspectiva de análise do material coletado tem valorizado o cruzamento de método de interpretação. O método de interpretação de sentido, elaborado por Gomes (2012), e a hermenêutica da arte negra, conceito de Angelbert Mveng (1973), têm sido a nossa fonte de inspiração.

O método de interpretação de Gomes (2012) fundamenta-se nos pressupostos da abordagem clássica das Ciências Sociais, que busca investigar os sentidos embutidos nas realidades sociais. A

⁴ Apresentou, no Curso de Bacharelado em Humanidades da UNILAB, em 2014, o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado *Música Afro-Brasileira: Análise da Música 'É d'Oxum', de Rita Ribeiro*. Redenção: UNILAB, 2014, p. 1-42.

⁵ Para mais detalhes, vide matéria: “RITA RIBEIRO QUER LEVAR TECNOMACUMBA PARA O MUNDO”. Disponível em: <http://www.saraivaconteudo.com.br/Entrevistas/Post/10544>. Acessado em 15 jun. 2015.

partir desta lógica, a análise de conteúdo temático predomina no processo da interpretação e sistematização dos dados da pesquisa. Ademais, na análise do poema *Macumba*, lancei mão da hermenêutica da arte negra de Angelbert Mveng:

A hermenêutica, isto é, a arte de interpretar a linguagem estética negro-africana, deve então passar do deciframento dos signos para suas significações, do alfabeto e do vocabulário artísticos ao discurso estético. Os signos são cósmicos; sua significância é antropológica. A união do signo e do significado na experiência concreta da vida do homem, expressada pela arte, faz disso uma celebração litúrgica onde o homem humaniza a natureza e inaugura o triunfo da Vida sobre a Morte (MVEG, 1973, p. 10, tradução nossa).

Segundo Mveng, a arte negra comporta três dimensões complementares: o antropológico, o cósmico e o litúrgico. A apreensão das significações imprimidas pelos artistas negros passa obrigatoriamente pela consideração destas três dimensões. A dimensão antropológica é a primeira a ser considerada, pois toda arte negra retrata o destino do ser humano. A cósmica revela a relação que o homem tem com o sagrado e o universo. A litúrgica aponta os ritos sociais inventados pelos povos africanos para veicular a força vital e celebrar a vitória da vida sobre a morte. Para esses povos, a História não tem fim; é um ciclo, um movimento que pode se expressar nesses termos: (Re) nascer = Viver + Morrer = (Re) nascer.

Para trazer a perspectiva de Mveng à realidade afro-brasileira, recorri ao método genético-estrutural da sociologia de Pierre Bourdieu (2002), isto é, levar em conta os condicionamentos históricos e sociais que ditaram a produção da arte de Solano Trindade no poema *Macumba*. Significa, em outras palavras, que é preciso tratar essa obra de arte, os elementos e personagens que a compõem como metáforas da realidade racial brasileira do seu período histórico dos anos vinte e setenta do século XX, vista por nós a partir dos olhos do século XXI.

Como é sabido, a divisão entre questões metodológicas e conceituais são convenções com fins pedagógicos. Além disso, entendo que essas questões envolvem discussões teóricas. Nesta seção, gostaria de insistir na questão do uso de conceitos numa perspectiva relacionada às epistemologias endógenas em África (HOUNTONDJI, 2008), sendo elas importantes para a prática de uma pedagogia descolonizada e emancipatória (GOMES, 2012).

O primeiro conceito a ser apresentado é o da arte. A concepção que temos dela é aquela que está presente na História Geral da África. A arte faz parte das invenções humanas; as obras artísticas africanas são produtos culturais feitos pelas sociedades africanas ao longo da história e que expressam a sua concepção do belo e do mundo. As artes visuais, do corpo, bem como a literatura são algumas de suas expressões (VANSINA, 2010).

Para Mveng (1973), a arte negra tem uma função litúrgica e cósmica. Litúrgica porque é uma celebração da vida sobre a morte; cósmica porque conecta o ser humano, o seu inventor, ao sagrado e ao universo. Dito em outras palavras, a arte negra é antropocêntrica, no sentido de que ela tem por ponto de partida a comunidade dos seres humanos (*Bantu*), na sua relação com o mundo do sagrado, composto pelos orixás, ancestrais, divindades, o cosmos, o universo e a natureza.

A concepção da arte negra do Mveng se aplica também às obras de arte afro-diaspóricas. Vou explicitar essa assertiva ao longo da interpretação que farei do poema *Macumba*, de Solano Trindade, entre outros achados da minha pesquisa, considerando os temas presentes em alguns de seus versos: o seu título, as estrofes referentes à Yamanjá, aos tambores e à vontade de amar do poeta.

2 *Macumba* como título-tema provocador

Macumba é o título provocador que Solano Trindade dá ao seu poema e é ele, ao meu ver, que constitui a sua primeira parte. Compartilho a ideia segundo a qual cada título, além de cumprir um

papel pedagógico, desempenha também um papel político. O título *Macumba* é uma provocação num mundo em que a maioria das práticas culturais afro-brasileiras têm sido silenciadas (MALOMALO, 2014; BENTO, 2002). Solano Trindade explora os significados do poema nas suas seis estrofes, em cada um de seus versos e palavras. Tentaria, nessa etapa, explorar a significância da palavra macumba em si. Vou buscá-la em outros autores e no repertório poético do próprio Solano Trindade. Neste aspecto, como dito, *Macumba* não é só um simples título, é um tema político e pedagógico.

O termo macumba não tem o mesmo sentido para o senso comum e o senso *douto*, isto é, os que não elaboram discursos sobre ela pautando-se nas opiniões de rua e nos preconceitos e dos que a aproximam por motivo de devoção e/ou de conhecimento científico. Macumba é um termo complexo e ambivalente, por isso é preciso bastante atenção para apurar seus significados. A sua ambivalência coloca-o entre o uso pejorativo que, geralmente, provem do senso comum e o uso nominal, isto é, visto como uma realidade cultural como qualquer outro.

Para o brasileiro comum, macumba é vista como coisa do diabo ou do demônio⁶, como feitiçaria, “magia negra”; muitas vezes, o senso comum e o senso *douto* racista confundem as religiões afro-brasileiras, o candomblé e a umbanda, à macumba e as tratam como religiões inferiores. Os afro-católicos, por exemplo, pelo fato de introduzir um atabaque nas missas afro (BINA, 2002; BORGES, 2001), são tratados pejorativamente como macumbeiros.

O compositor, cantor de samba e estudioso da cultura afro-brasileira, Nei Lopes, nos brinda, na sua “Enciclopédia brasileira da Diáspora africana” (2004), com esta variedade do significado do mesmo termo.

MACUMBA[1]: Nome genérico, popularesco e de cunho às vezes pejorativo, com que se designam as religiões afro-brasileiras,

⁶ Serviria de exemplo citar o livro do pastor Edir Macedo. *Orixás, Caboclos e Guias: Deuses ou demônios?* (1997).

notadamente a umbanda e o candomblé. O vocábulo é de origem banta mas de étimo controverso. Antenor Nascentes, talvez fazendo eco a Raymundo, remete ao quimbundo macumba, plural de dikumba, ‘cadeado’, ‘fechadura’, e em função das “cerimônias de fechamento de corpos” que se realizam nesses rituais. No entanto, a origem parece estar no quicongo makumba, plural de kumba, ‘prodígios’, ‘fatos miraculosos’, ligado à cumba, ‘feiticeiro’. O termo, provavelmente com outras origens etimológicas, designou também, no Brasil, uma espécie de reco-reco e um tipo de jogo de azar. Ver MAYOMBE. Umbanda e Candomblé: No livro *O segredo de macumba*, de 1972, os intelectuais não negros G. Lapssade e M. A. Luz criticavam a supervalorização do candomblé em prejuízo da “macumba” por entenderem que, nesta vertente, o culto africano aos antepassados teria se convertido em um culto a heróis negros e caboclos brasileiros; que as figuras dos Exus representariam os heróis da libertação dos negros no Brasil; e que a quimbanda expressaria uma contracultura, já que permite a inversão de comportamento, ao adotar ritualisticamente práticas condenadas pela sociedade, como a ingestão de bebidas alcóolicas, o emprego de palavras e gestos obscenos etc. (Conforme Sérgio F. Ferreti). Ver RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS.

MACUMBA[2]: Cada uma das filhas-de-santo da nação cabinda. Do umbundo Kumba, ‘conjunto de domésticos, serviçais, escravos’; ‘família que mora dentro do mesmo cercado’ (LOPES, 2004, p. 405-406, grifo do autor).

O texto *O que é Macumba* (2014)⁷ reconhece, como Lopes, que macumba é um instrumento musical do tipo reco-reco. Além disso, é uma espécie de árvore africana e também um instrumento musical utilizado em cerimônias de religiões afro-brasileiras, como candomblé e a umbanda. No vídeo que acompanha o mesmo texto, a comentarista afirma que ele é um ritmo tocado no candomblé com os três tambores o rumpi, o ilú e o lê; e os macumbeiros são as pessoas que dançam os ritmos da macumba. Dentro do mesmo texto, está escrito que macumba é uma forma variante do

⁷Foi esse texto é que me tinha instigado a investigar sobre o tema macumba. O texto foi publicado no site do Instituto da Mulher Negra – Geledes. É acompanhado de um vídeo. Serve para fins pedagógicos de luta contra o racismo e a valorização das religiões afro-brasileiras.

candomblé que existe só no Rio de Janeiro. O preconceito teria estendido o uso pejorativo do termo macumba para quaisquer manifestações das religiões afro-brasileiras.

O que se pode reter do ponto de vista dos objetivos deste trabalho é que o emprego do termo macumba assume várias significações, dependendo dos sujeitos enunciadore. Tem mais: todos eles retiram essas significações da história das relações raciais do Brasil. Nesse sentido, do ponto de vista dos enunciados do senso comum e científico, macumba comporta, essencialmente, dois significados que variam entre o pejorativo e o positivo.

Essa variação explica-se pela mutação que o uso deste conceito sofreu ao longo da história das religiões afro-brasileiras. Para Roger Bastide (1989), no início do século XX, existiram duas “nações” africanas, a iorubana, que praticava o candomblé, adorava os orixás e a banta, que praticava o cabula. A macumba originou-se deste último. O argumento que ele defende, recorrendo ao Arthur Ramos, é que o processo de industrialização pelos quais passaram os centros urbanos brasileiros no começo do século XX, criou uma aproximação entre a plebe negra e branca e teve, por consequência, a desintegração das religiões africanas presentes em suas duas nações, levando o cabula a se sincretizar, dando nascimento à macumba. O autor fala de uma macumba carioca, uma macumba paulista e de uma macumba de Espírito Santo para marcar a sua diversidade. Essa religião, no seu primeiro momento, teria desempenhado um papel social importante para seus adeptos e frequentadores.

Bastide (1989) afirma que os agentes causadores da transformação de macumba foram, no contexto do Rio de Janeiro e de São Paulo, o espiritismo de Umbanda, os brancos e mulatos gananciosos (sic) que nela se infiltraram e a polícia. O primeiro a teria expulsado dos subúrbios cariocas para cidades, das pequenas e depois para as grandes, como São Paulo. Dentro destes novos territórios urbanos, a macumba viu-se invadida por brancos e mulatos movidos por interesses materiais; até imigrantes de origem europeia e japonesa entraram na macumba, introduzindo novos

elementos, o que teria levado aquela religião a se transformar em magia, isto é, uma prática religiosa sujeita à vontade do mago, do feiticeiro. De outro lado, a Umbanda nascente, querendo se firmar, começou a rejeitar essa macumba deturpada. A violência policial contra os adeptos de macumba, escreve o mesmo autor, teria levado a macumba a se transformar numa prática individualista, perdendo suas bases de solidariedade social.

A combinação das ações de proveito dos infiltradores e dos ataques da política e umbanda é o que justificaria a degradação de macumba entre o começo e meados do século 1920 no Brasil. Além disso, os ataques dos neopentecostais referidos no texto *O que é Macumba?* (2014) datariam na metade do século XX. Pois, é nesse contexto histórico que essas igrejas começariam a procurar a sua hegemonia no mercado religioso.

Todavia, é preciso salientar que o preconceito contra as práticas religiosas africanas e o racismo contra o negro são anteriores ao período tratado. As manifestações de diabolização da cultura negra e do negro sempre existiram onde imperou a dominação dessa raça, na antiguidade até a contemporaneidade, passando pela idade média (BENTO, 2002; MOORE, 2007). Este é o contexto histórico das relações raciais, da disputa do poder, das guerras pelo monopólio social, político, econômico e religioso, em que os rituais das religiões afro-brasileiras, rotuladas pejorativamente de macumba, e seus adeptos são taxados pejorativamente pelos outros de macumbeiros.

É, também, dentro deste contexto histórico que nasceu, viveu e morreu Solano Trindade, e é através de suas obras artísticas que ele trabalhou para ressignificação da cultura negra. O poema *Macumba* faz parte deste processo da (re)criação política e artística. Dito em outras palavras, ele busca recuperar o verdadeiro sentido da macumba, vivida por um devoto-praticante e militante, dando-lhe até um tom singular através da estética poética. Não é exagerar dizer que Solano Trindade faz o uso político deste termo ao trazer uma visão de casa, enquanto adepto das religiões afro-brasileiras e,

sobretudo, como poeta. Como artista e educador, ele recria poeticamente a macumba.

3 Macumba dentro do tempo histórico africano: Noite de Yemanjá

*“Noite de Yemanjá/ Negro come
acaçá/Noite de Yemanjá/Filha de
Nanan/Negro come caçá/ Veste seu
branco abebé.”*

(Trindade)

A segunda parte do poema *Macumba* começa com o verso que situa a “macumba” dentro da “Noite de Yemanjá”. Noite vista como o momento do mistério, da realização do trabalho para com a orixá considerada como a mãe de todas as orixás e “Filha de Nanan”.

Ao descrever Iemanjá no Brasil, Kileuy e Vera de Oxaguiã (2005, p. 296-297) escrevem que ela se transformou na “senhora dos mares”, talvez devido à grandeza oceânica do país que lhe acolheu, mas eles afirmam também que ela é tida como a rainha dos lagos, das lagoas e da junção do rio com o mar, por isso é chamada de “odô-iyá”, “a mãe dos rios”. Não só isso. Ela é reconhecida como a “mãe dos peixes” e a “mãe de todos os orixás”, “aquela que recebe e acolhe com amor mesmo os que não foram gerados por ela, mas que foram entregues a seus cuidados” (ODÉ KILEUY; OXAGUIÃ, 2005, p. 296). Ela é a “mãe de todas as cabeças”, a mãe de todos os iniciados.

O terceiro personagem que aparece nessa segunda parte é o “Negro”. O ser humano genérico é retratado na sua singularidade como um sujeito histórico, um “Negro” brasileiro, filho e devoto de Iemanjá. Solano faz uso do materialismo histórico marxista⁸

⁸Cumprindo-se esse princípio teórico de Karl Marx e Friedrich Engels: “As condições prévias das quais partimos não são bases arbitrárias ou dogmas; são bases reais, que só podemos abstrair em

apresentando-nos um Negro real levando em conta suas condições materiais de existência: um ser humano vivo que come acaçá e veste abebé.

Entre outros estudiosos brasileiros que souberam relacionar o materialismo histórico marxista com a teoria racial, pode se citar Clovis Moura (1994) e Florestan Fernandes. No período em que viveu Solano Trindade, era comum usar categorias nativas como crioulo, homem de cor para se referir ao “negro”; entre os militantes e estudiosos das relações raciais, antes dos anos setenta, recorria-se também à categoria afro-brasileiro. O termo negro começa a se impor na academia e nos movimentos sociais a partir dos anos setenta, o que leva Fernandes (1978) a falar de “novo negro” como uma nova categoria construída pelos negros militantes e intelectuais para marcar a sua identidade coletiva.

Contextualizado esse tema na realidade atual, é preciso dizer que, o negro é visto por alguns como um sujeito coletivo, descendente de africanos escravizados no Brasil, isto é, a soma de pretos e pardos de Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) ou, como afirma Nilma Lino Gomes, “[...] Negras são denominadas aqui as pessoas classificadas como pretas e pardas nos censos demográficos realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE” (2005, p. 39). Representam hoje, conforme o PNAD, 52,9% da população brasileira⁹.

A acaçá é a bolinha agri-doce da culinária afro-baiana, feito tradicionalmente com milho branco e, às vezes, vermelho (LOPES,

imaginação. São os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de existência, as que encontraram já prontas, como também aquelas que nasceram de sua própria ação. Essas bases são, portanto, verificáveis através de um meio puramente empírico. A condição primeira de toda história humana é, naturalmente, a existência de seres humanos vivos.” (1973, p. 67)

⁹ Conforme os últimos dados do Censo, “Quanto à cor ou raça, 46,2% das pessoas autodeclararam-se brancas, 45% pardas, 7,9% negras, indígenas e amarelos 0,8%, somando 1,6 milhão de pessoas. Com isso, a população negra, que soma pretos e pardos, está em 104,2 milhões de pessoas, o que corresponde a 52,9% dos brasileiros. No Sul, 76,8% autodeclararam-se brancos e no Norte os pardos são 70,2%” (PNAD, 2013).

2004, p. 27). É uma comida sagrada no candomblé e quem nos fornece essa informação são Odé e Oxaguiã (2005, p. 143).

O Negro devoto está vestido de abebé, que é o leque metálico de Oxum quando feito em latão; e de Iemanjá, quando é fabricado com metal prateado (LOPES, 2004, p. 24). No verso está explícito que se trata de um leque de prata, símbolo de Iemanjá.

4 Macumba como espaço litúrgico: pedagogia dos tambores

*“Toca o águe/ O caxixi/ O agogô/ O gã/O
engona/ O ilu/ O lê/ O roncó/ O run/ O
rumpi”*

(Trindade)

A terceira parte do poema *Macumba* continua focando-se nas ações do Negro devoto de Iemanjá, e transforma o cenário num espaço de ensinamento sobre os instrumentos musicais dos terreiros das religiões afro-brasileiras, da macumba, que denomino de pedagogia ou didática dos tambores, como prefere Paulo Sérgio Lisboa Cavalcante e Aurilene Pereira de Jesus (2012), pois são eles que ocupam o centro das atenções. O único elemento diferencial é roncó: “Nos terreiros brasileiros em geral, camarinha ou quarto sagrado onde se recolhem os candidatos à iniciação [...]” (LOPES, p. 2004, p. 585).

Quando relacionado com os instrumentos musicais, o verbo tocar toma outro sentido, referindo-se às batidas rítmicas na liturgia. Todos os outros elementos litúrgicos evocados são instrumentos musicais dos rituais das religiões afro-brasileiras tocados pelo “negro”.

Os instrumentos musicais, classificando-os em instrumentos considerados como ngomas (tambores) e não ngomas. O grupo de não ngomas é composto desses pares: o águe/caxixi e o agogô/gã. A palavra “águe”, na Enciclopédia de Nei Lopes (2004), tem a grafia

“Agüê” e significa: “Espécie de chocalho de cabeça envolto em contas coloridas; o mesmo que xequeré ou agbé” (LOPES, 2006, p. 16). O caxixi é o “pequeno chocalho de palha usado pelos tocadores de berimbau-de-barriga” (LOPES, 2004, p. 180). O agogô é o “[...] instrumento musical da tradição afro-brasileira, constante de duas campânulas metálicas unidas por um cabo comum e tocadas com uma vareta” (LOPES, 2004, p. 40). O gã é o “nome jeje do agogô. Do fobgé *gan*, sino” (LOPES, 2004, p. 289).

O segundo bloco dos instrumentos musicais representa a liturgia dos ngomas ou tambores. Solano Trindade emprega o termo “engona”, que se escreve também com a grafia “engoma”. O ngoma/engona/ngomo é o instrumento principal das culturas africanas, que se encontra em todas as cerimônias profanas e religiosas. É a alma das práticas culturais e ritos africanos. Suas vibrações conectam a comunidade dos homens à comunidade das divindades e ao universo (BINA, 20012; MVENG, 1973).

Do seu modo, Solano Trindade nos instrui sobre os três principais tambores do candomblé, sendo todos oriundos da região da África ocidental. O primeiro é o lê: “O menor dos três atabaques da orquestra ritual dos candomblés jeje-nagôs” (LOPES, 2004, 382). O segundo é o rumpi: “Na orquestra ritual dos candomblés, atabaque médio, entre rum e o lê” (LOPES, 2004, p. 589). O terceiro tambor é o par o ilu e/ou orum: “É o maior de todos é o rum ou ilu (ilú, da nação ioruba), que possui um som mais grave. Seu tocador é chamado de runtó ou elabê, respectivamente. É prerrogativa do rum fazer constantes improvisos, trazendo maior beleza ao toque, sem estabelecer padrões musicais, pois é ele que administra os demais” (ODÉ; OXAGUIÃ, 2005, p. 199).

Para Odé e Oxaguiã (2005, p. 199), os atabaques são reverenciados, assim como seus tocadores, por toda comunidade e, principalmente, pelos orixás. Acrescentam afirmando que o seu toque e o seu rufar produzem o som que, em conjunto com as músicas, as danças, o canto e as palmas vão buscar as divindades, criando e mantendo uma comunicação física e divina. Dito em

outras palavras, é através de seus sons que se veiculam o axé, a energia vital (SODRÉ, 2005; OLIVEIRA, 2007).

5 Educador como macumbeiro dos sabores, saberes e valores africanos

*“Mulata cai no santo/ Corpo fica belo/
Mulata cai no santo/ Seus peitos ficam
bonitos
Eu fico com vontade de amar...”*

(Solano Trindade)

A tese que defendo, olhando pelas culturas africanas e afro-diaspóricas, é que o educador é um macumbeiro, termo que se pode traduzir em português por feiticeiro, o mágico, fazedor de milagres. Quando usado em línguas não africanas, esse termo deve ser compreendido no seu sentido científico, isento do julgamento pejorativo que lhe atribuem o setor de cientistas evolucionistas e o senso comum racista.

Do ponto de vista da cultura afro-brasileira, macumba é um termo afirmativo de identidade individual e coletiva (MUNANGA, 2002; GOMES, 2005). É uma prática religiosa entre os adeptos das religiões de matrizes africanas. Em Solano Trindade é um canto de amor profano-divino. A celebração de uma liturgia cósmica de um amor não consumado entre o Negro devoto de Iemanjá e a Mulata-Negra devota, que deixa o poeta com vontade de amar.

A macumba como rito religioso é a busca do axé, da força vital que circula entre a comunidade dos humanos, a comunidade do sagrado e na comunidade do cosmos-natureza. Nas escolas tradicionais africanas, esotéricas e não esotéricas, os anciãos, as anciãs, os/as mestres de iniciação, os/as Nganga Nkisi, as pessoas mais velhas, atuando como indivíduos ou coletividades, agem como educadores para seus respectivos grupos de adultos e de crianças

em desenvolvimento. Os ritos sociais, nessas sociedades, têm o papel de proteger a vida e manter a força vital de cada comunidade e de seus membros.

Na busca da compreensão da macumba, fui levado a investigar outros significados nas culturas africanas. Foquei na cultura Kongo, região da África central, dos povos bantos, onde o termo macumba é também originário. Esses povos Bakongo, usam os termos Kindoki e Nkisi para designar duas realidades distintas que a palavra macumba teria perdido pela imposição de um significado único da parte do pensamento eurocêntrico. Kindoki traduz-se como a força destrutiva, a magia feita com fins maléficis; seria a magia do mal, conhecida no Brasil como “quimbanda”. Para ter acesso a essa força, os membros da comunidade procuram o Ndoki que, por falta de palavra adequada, pode ser visto como o/a “bruxo/a”. Já o Nkisi é a força construtiva, a “magia do bem”; é feito para manter o axé, a força vital da pessoa e da comunidade na sua relação com o sagrado e com a cosmos-natureza. O/a Nganga Nkisi, literalmente, é o “médico/a” ou especialista que lida e fabrica os Nkisi, isto é, as muletas, os feitiços de proteção ou ataques às forças estranhas (MPASU, 1980).

O ponto comum entre o profissional de Nkindoki e do Nkisi é que ambos recorrem à natureza (elementos biológicos, orgânicos, minerais) e às forças sobrenaturais, espíritos maléficis ou benéficos (ancestrais, divindades, orixás) para fabricar seus produtos mágicos, feitiços para fins benéficos ou maléficis. É através da palavra que exercem o seu poder. A palavra, nas sociedades africanas, como bem detalhou Amadou Ampaté Bâ (2010) tem o poder de curar ou matar. Eu diria, o poder de humanizar ou desumanizar.

A macumba e os macumbeiros pertencem à categoria do Nkisi, o feitiço do bem. Mas é preciso dizer que, dependendo de circunstância, o Nkisi exerce uma função ambivalente, o que não acontece com o Kindoki. Esse trabalha somente para destruir. O Nkisi pode ser usado para se proteger, expandir a sua força vital ou,

dependendo do caso, como força ofensiva destrutora. Todavia, há uma ética que determina essa última ação.

O educador como macumbeiro, nas sociedades modernas, significa ser conhecedor da cultura negra, seus sabores, saberes e valores. Para se conhecer, é preciso vivenciar pelo caminho da pesquisa ou da não pesquisa. No nosso caso, reconciliamos as duas vivências, a acadêmica e a não acadêmica. É assim que chegamos até a poesia de Solano Trindade. Este, como outros produtores e praticantes da cultura afro-diaspórica, são os baluartes da macumba. Trindade foi um educador popular negro por excelência. Além da poesia, ele produziu peças de teatro, pinturas, fundou o Teatro Popular e o espaço de cultura Imbu das Artes em São Paulo (SILVA, 2011).

Os educadores que trabalham nas escolas formais e, especialmente, em cursos de graduação, podem exercer a sua macumba no ensino, na pesquisa e na extensão. É o que tenho procurado fazer enquanto educador, pesquisador e ativista social envolvido com as organizações negras e dos imigrantes africanos: trazer a estética, a ética e a política negras para os que a desconhecem ou as negam por motivo de racismo.

A metodologia que tenho adotado no meu ofício de educador é de encruzilhada dos sabores, saberes e valores. Sigo a filosofia do Exu, o movimento circular nos meus fazeres pedagógicos. O método que tenho adotado é construtivista e emancipatório. O construtivismo seguido apropria-se da dialética e da complexidade como princípios metodológicos na aproximação da realidade social.

Considerações finais

Dentro deste texto, saborear o poema *Macumba*, conhecer os saberes e valores que ele veicula é um exercício que chamei de “macumbização” e “desmacumbização”. Trata-se de um processo dialético que deve perpassar a nossa didática. Desmacumbizar é buscar junto com os educandos os caminhos para sair da “cultura

do pré-conceito” imposta pela cultura hegemônica racista. Macumbizar é trazê-los à cultura dos conceitos e valores, ao mundo do reconhecimento do outro, e encantar-se com ele e por ele. Dito em outras palavras, a pedagogia da macumba é parte das pedagogias interculturais ou multiculturais, críticos e democráticos, que têm por finalidade o combate ao racismo e à emancipação da humanidade. Busca encantar o mundo desencantado pelo racismo, materialismo e consumismo.

Nunca duvidei do poder emancipatório que comportam as artes negras. Os retornos que tenho recebido de muitos/as ex-alunos/as revelam que a pedagogia antirracista tem um papel descolonizador e emancipatório na sociedade brasileira. Na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira, minhas aulas renderam dois trabalhos de conclusão de curso em graduação. O primeiro aluno, Antônio Flavio Maciel de Souza Júnior, fez um trabalho sobre a *Tecnomacumba* de Rita Ribeiro, analisando a música *É d'Oxum*. A outra aluna, Nayane Azevedo, está investigando um outro poema de Solano Trindade intitulado *Outra Negra que me levou para a macumba* (TRINDADE, 2007). Pois a boa macumba, a bela magia, é aquela que contagia para a pesquisa e humanização dos educandos, dos educadores e da sociedade.

Referências

BÂ, Amadou Ampaté. **Amkoullel, o menino fula**. 2. ed. São Paulo: Palas Athenas: Casa das Áfricas, 2003.

_____. Tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (Ed.). **História Geral da África, I: Metodologia e pré-história da África**. 2. ed. Revisada. Brasília: UNESCO, 2010, p. 167-212.

BINA, G. Gabriel. **O atabaque na Igreja**: o caminho da Inculturação litúrgica em meios afro-brasileiros. Mogi das Cruzes: Editora e Gráfica Brasil, 2002.

BARBOSA, Marcio. **Solano Trindade**: poeta do povo – uma lição de vida. Disponível em: <<http://www.quilombhoje.com.br/solano/solanotrindade.htm>>. Acesso em: 21 fev. 2014.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. **Psicologia Social do Racismo** – Estudos Sobre Branquitude e Branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 25-58.

BORGES, Rosângela. **Axé, Madona Achiropita!** Presença da cultura afro-brasileira nas celebrações da Igreja de Nossa Senhora Achiropita, em São Paulo. São Paulo: Palsa/CERE-PUC, 2001.

BASTIDE, Roger. **As religiões africanas no Brasil**: Contribuições a uma sociologia das interpretações de civilizações. 3. ed. – São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

CAVALCANTE, Paulo Sérgio Lisboa; JESUS, Aurilene Pereira de. Sabedoria e ancestralidade no Ceará: A didática dos tambores à sombra da pedagogia do baobá. In: PETIT, Sandra Haydée e SILVA, Geranilde Costa e (Org.). **Memórias de Baobás**. Fortaleza: Edições UFC, 2012, p. 199-212.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**: no limiar de uma nova era. v. 2, São Paulo: Ática, 1978.

HOUNTOUNJJI, Paulin. Conhecimento de África, conhecimentos de africanos: duas perspectivas sobre os Estudos Africanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 80, março 2008, p. 149-160.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, Jan/abr. 2012.

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE). **Educação antirracista**: caminhos abertos pela lei Federal na 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 39-62.

- GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 31 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 79-107.
- KILEUY, Odé; OXAGUIÁ, Vera. *O Candomblé bem explicado* (nações bantu, ioruba e fon). Rio de Janeiro: Pallas, 2009.
- LOPES, Nei. **Enciclopédia brasileira: diáspora africana**. São Paulo: Selo Negro, 2004.
- _____. **Dicionário escolar afro-brasileiro**. São Paulo: Selo Negro, 2006.
- MACEDO, Edir. **Orixás, Caboclos e Guias: Deuses ou demônios?** Rio de Janeiro: Unipro, 1997.
- MALOMALO, Bas'Ilele. Minha Macumba é Axé. In: **Cadernos Negros: Poemas Afro-Brasileiros**. Vol. 27. Quilombhoje: São Paulo, 2004, p. 18.
- _____. Multiculturalismo e educação: a contribuição do cientista da religião no debate sobre a inclusão das africanidades no ensino brasileiro. In: **Religião & Cultura**. Ensino religioso no Brasil: Balanço, desafios, perspectivas, v. VI, n. 11, p. 107-122, jan/jun. 2007.
- _____. **Filosofia do Ubuntu: Valores civilizatórios das ações afirmativas para o desenvolvimento**. Curitiba: CRV, 2014.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. As condições das transformações históricas. In: IANNI, Octavio. **Teorias de estratificação social: leitura de sociologia**. São Paulo: Editora Nacional, 1973, p. 67-83.
- MOURA, Clovis. **Dialética radical do Brasil negro**. São Paulo: Editora Ática, 1994.
- MPASU, Buakasa Tulu Kia. **L'impensé du discours: Kindoki et nkisi en pays kongo du Zaire**. 2. ed. Kinshasa: Faculdade de Théologie Catholique, 1980.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.
- MOORE, Carlos. **Racismo e sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo**. Belo Horizonte: Mazza, 2007.

- MUNANGA, Kabengele. A identidade negra no contexto da globalização. In: **Ethos Brasil**. Ano I – n. 1 – março 2002, p. 11-20.
- MVENG, Engelbert. **L´art d´Afrique noire**: liturgie cosmique et langage religieux. Yaoundé: Clé, 1974.
- OLIVEIRA, Eduardo. **Filosofia da ancestralidade**: Corpo e mito na filosofia da educação brasileira. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007, p. 233-331.
- O QUE É MACUMBA. Disponível em: <<http://www.geledes.org.br/o-que-e-macumba/#axzz3EvHQkHcV>>. Acesso em: 01 out. 2014.
- PNAD. **População brasileira chega a 197 milhões de pessoas**. 27 set. 2013. Disponível em: <<http://memoria.etc.com.br/agenciabrasil/noticia/2013-09-27/pnad-populacao-brasileira-chega-197-milhoes-de-pessoas>>. Acesso em: 05 out. 2014.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.) **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisitado. Porto: Afrontamento, 2003b. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/bss/pt/artigos.htm>>. Acesso em: 2 set. 2007.
- SILVA, Júlio Romão da. Solano Trindade. In: ARAÚJO, Emanuel (Org.). **Textos de negros e sobre negros**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Museu Afro Brasil, 2011, 143-147.
- SODRÉ, Muniz. **A verdade seduzida**: por um conceito de cultura no Brasil. 3. ed. – Rio de Janeiro: DP & A editora, 2005.
- TRINDADE, Solano. **Poemas antológicos**. São Paulo: Editora Nova Alexandria, 2007, p. 76-77.
- VANSINA, Jan. As artes e a sociedade após 1935. In: MAZRUI, Ali (ed.). **História Geral da África, VIII**: África desde 1935. 2. ed. Revisada. Brasília: UNESCO, 2010, p. 697-760

Capítulo 9

Uma pedagogia para a escrita de si - do ensino à aprendizagem tendo como recurso metodológico a observação que leva ao estranhamento

*Geranilde Costa e Silva*¹
*Jonathan Souza*²

De onde falamos ou da epistemologia do lugar

A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira - UNILAB foi criada em 2010 sob a lei nº 12.289. Instituição que tem sede em Redenção (CE) e ainda possui campus em São Francisco do Conde (BA), municípios esses escolhidos devido ao papel que desempenharam na luta pela Abolição da escravidão negra. Dentre os objetivos postos e defendidos pela UNILAB, tem-se uma proposta educacional de ensino superior diferenciada, desenvolvida por meio de parceria institucional solidária com a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa - CPLP, que são: Timor Leste, Angola, Moçambique, Guiné Bissau, Portugal, São Tomé e Príncipe, Cabo Verde e Brasil, de modo a

¹ Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira - UNILAB (CE). Dra. em Educação. Pedagoga.

² Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira - UNILAB (CE). Bacharel em Humanidades.

contribuir com o nosso desenvolvimento socioeconômico, bem como dos países acima citados.

Dentro desse contexto temos o curso de Pedagogia com um Projeto Pedagógico Curricular (PPC) Afro-centrado para assim promover o ensino-pesquisa-extensão. Nesse sentido, cabe dizer que

Quando nos denominamos afrocentrados nos caracterizamos como um curso que pretende partir em primeiro lugar dos conhecimentos em educação elaborados ao menos nos países da integração UNILAB em África (uma vez que não há como contemplar os saberes de todo o continente). Em segundo lugar priorizamos os conhecimentos em educação pertinentes ao universo diaspórico negro, com ênfase no Brasil. Em terceira instância pretendemos contemplar os saberes ditos - clássicos ou universais³ elaborados pelo pensamento educacional europeu. Toda essa dinâmica se converte em um esforço de nos educar da porteira de dentro, ou seja, a partir da lógica do colonizado, o que está em plena consonância com os propósitos políticos e acadêmicos da UNILAB (BRASIL/MEC, UNILAB, PPC Pedagogia, 2017, p. 55).

Partindo dessa base curricular afro-centrada é que foi criada em 2016 a componente curricular Psicologia da educação, do desenvolvimento e da aprendizagem I, também ofertada de forma obrigatória às licenciaturas em História, Sociologia e Letras. Esta componente tem entre seus objetivos a intenção de estabelecer um inter diálogo entre as ideias de Piaget, Wallon e Vygotsky sobre o processo de desenvolvimento humano, e deste com a noção de Pessoa ou Ser Humano africana em destaque para as etnias Fulas e os Bambara³ (Hampaté Bâ, 1981). Dessa forma as experiências e reflexões aqui tratadas têm sua gênese e lócus o contexto da citada componente curricular. De modo que inicialmente será feito uma apresentação/discussão do corpo teórico-metodológico que subsidia as experiências desenvolvidas no corpo dessa componente

³ Fonte: <http://www.casadasafricas.org.br/wp/wp-content/uploads/2011/08/A-nocao-de-pessoa-entre-os-fula-e-os-bambara.pdf>.

curricular, e que vem sendo nomeado pela docente em questão de Uma Pedagogia para a escrita de si, e logo em seguida, o relato de experiência de um estudante do curso de Sociologia junto a tal componente, evidenciando os efeitos dessa Pedagogia, com destaque para seus estranhamentos e aprendizados, no processo da escrita de si.

1 Trançando ensino e aprendizagem: ressignificando o ensinar e o aprender

Talvez nunca saibamos ao certo em que medida ou que momento o/a aluno/a aprende ou quando se dá a aprendizagem de um conteúdo. Dessa forma cabe sempre a/ao docente a necessidade de abordar um tema de formas variadas ou mesmo por diversas vezes, seja na escola ou na universidade. Afinal de contas que professor/a ainda não se surpreendeu ou se decepcionou com os baixos níveis de aprendizagem de seus e suas alunos/as. Daí a importância de se alinhar conteúdo, metodologia e avaliação da aprendizagem, isso porque

nunca se sabe como uma pessoa aprende; mas, de qualquer forma que aprende, é sempre por intermédio de signos, perdendo tempo, e não pela assimilação de conteúdos objetivos. Quem sabe como um estudante pode tornar-se repentinamente "bom em latim", que signos (amorosos ou até mesmo inconfessáveis) lhe serviriam de aprendizado? Nunca aprendemos alguma coisa nos dicionários que nossos professores e nossos pais nos emprestam. O signo implica em si a heterogeneidade como relação (DELEUZE, 1987, p.22).

Neste contexto universitário da Unilab, que envolve ensinar e aprender, temos a componente Psicologia da educação, do desenvolvimento e da aprendizagem I, voltada a estudantes brasileiros/as, africanos/as e timorenses, e talvez seja essa a única componente das licenciaturas, dentro e fora do país, com a seguinte proposta de estudo, veja-se, pois, seu ementário.

Principais correntes teóricas da psicologia do desenvolvimento (Henri Wallon, Jean Piaget e Vygotsky). Os estudos acerca do desenvolvimento das crianças africanas nas tarefas piagetianas - Teoria da Psicologia Genética de Jean Piaget. Psicologia e Diferença; Aspectos Psicossociais do Racismo; Identidade e diferença; branquitude e negritude. Aspectos psicossociais da violência de gênero, e contra a mulher. A psicologia do desenvolvimento sob diferentes enfoques teóricos centrados na infância, adolescência e vida adulta. (BRASIL/MEC, UNILAB, PPC/Pedagogia UNILAB (CE), 2016).

Frente a todo esse desafio busquei, na condição de docente, amparar epistemologicamente essa componente de modo que os/as estudantes, no entanto, futuros/as professores/as⁴, pudessem não apenas fazer leituras e debates dos conteúdos (o que não se constitui como algo de menor valor). Mas tinha por propósito que eles e elas pudessem pensar o processo de ensino e aprendizagem, tendo como referência a literatura tratada em sala de aula bem como as experiências e aprendizagens obtidas na escola. De modo que pudessem tratar do processo de ensino e aprendizagem trançando os conteúdos dos textos com as memórias escolares, por assim dizer, os/as colegas, a merenda, os/as professores/as, o recreio, os conteúdos, as festividades, etc.. Acreditei que esse poderia ser um caminho metodológico diferenciado para que os/as estudantes não assumissem ou pelo menos evitassem assumir uma postura prescritiva sobre si e sobre os/as escolares, pois “Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir. (2001, p. 13)”.

Nesse sentido, é que organizei essa componente de modo que o trato dos conteúdos junto ao grupo fosse sendo paulatinamente articulado com as aprendizagens já adquiridas (talvez sedimentadas) e aquelas ainda a serem construídas.

⁴ Alguns já tinham exercido ou já exerciam a docência, em especial os/as estudantes de pedagogia.

Para tanto, é importante evidenciar que tracei uma organização metodológica voltada à construção do venho nomeando de Uma Pedagogia para a escrita de si, com a seguinte forma:

- a) trato dos conteúdos pela docente e em paralelo as apresentações de seminários (conteúdos) pelos/as discentes;
- b) realização de observação, por parte dos/as estudantes, em salas de aula⁵ da educação básica e produção de relatório analítico dessas observações. De modo que os/as alunos/as foram orientados/as a fazerem uso de referências abordadas pela disciplina em questão, mas também de autores/as tratados em seus cursos de origem⁶;
- c) confecção de um Diário de Aprendizagem, expondo suas aprendizagens bem como seus desconhecimentos e reflexões quanto aos temas trazidos pelos conteúdos abordados junto à disciplina em questão.

No entanto, aqui será abordado apenas das experiências do campo das observações, como uma das estratégias para a construção de Uma Pedagogia para a escrita de si. Dessa forma, para uma melhor disposição didática, este trabalho tem a seguinte formatação, a saber: primeiro momento - exposição do campo teórico-metodológica, por parte da docente, para a orientação da observação e escrita dos relatórios analíticos dessas, a ser produzida pelos/as discentes. Segundo momento - apresentação, por parte de um aluno da Sociologia, acerca de como se deu o processo de observação, estranhamentos e aprendizados adquiridos no espaço de uma sala de aula do 1º ano do ensino médio, na cidade de Redenção (Ce).

⁵ Eles/as se dirigiam às salas de acordo com seus cursos de origem e de futura atuação profissional, por exemplo: estudantes da Pedagogia eram orientados/as a observarem o cotidiano de turmas da educação infantil e fundamental I.

⁶ Licenciaturas em Pedagogia, Sociologia ou História.

2 Da observação: um caminho para olhar, lembrar e sentir -

Talvez de todas as licenciaturas a Pedagogia seja a que mais faça a imposição da fala em sala de aula. É por meio do/a pedagogos, com o uso da fala, que logo na educação infantil, e depois segue pelo ensino fundamental I, que passamos a aprender, naturalizar, e sermos cobrados a cumprir regras e condutas socialmente estabelecidas, isso sem contar os conteúdos tratados em sala. Basta recordar algumas regras que são repetidas, pelo/a professor/a, diversas vezes em um único horário de aula, tais como: “- Não jogue lixo no chão!”, “- Não suje a sala de aula!”, “- Não risque as paredes!”, “- Não grite!”, “- Respeite os/as colegas!”, “- Faça as tarefas!”, “- Estude!”, “- Respeite o seu pai!”, “- Respeite sua mãe!”, “- Respeite sua professora!”, “- Preste atenção a aula!”, “- Não vá se sujar!”, dentre tantas outras. Dessa forma, avalio que o exercício da docência em Pedagogia tenha se configurado de um modo geral em uma conduta prescritiva, vigilante, monologa, e porque não dizer enfadonha!

Creio que tal comportamento esteja diretamente ligado ao fato de que historicamente, a exemplo da Grécia antiga, em especial em Atenas, era responsabilidade do Pedagogo, garantir que a criança internalizasse as regras e condutas, de modo que

Logo que a criança começa a compreender o que lhe dizem, a ama, a mãe, o pedagogo e até o próprio pai se esforçam por que ela se torne a mais perfeita possível. A cada ação ou palavra lhe ensinam ou apontam o que é justo e o que não é, que isto é belo e aquilo vergonhoso, que uma coisa é piedosa, e outra ímpia, e 'faz isto', 'não faças aquilo'. E, ou ela obedece de boa mente, ou então, corrigem-na com ameaças, como se fosse um pau torto e recurvo. (PLATÃO, 1971, p. 325 - 326 *apud* PEREIRA, 1971, p. 397).

Para tanto, passou-se a tratar a criança ou a infância, como um ser ou com uma fase da vida em que nada se sabe ou que tudo precise ser ensinado por meio da escola (diga-se docentes) ou dos adultos. Uma evidência que esse pensamento ou compreensão sobre a criança

ou infância, como: “Aquele que não fala, significado etimológico da palavra infante” (Cruz, 2008, p. 77), ainda está presente entre/ou em nós é por meio da avaliação de Cruz (2008) quando diz que existe um movimento formado por alguns pedagogos, com destaque para Dewey, já desde o final do século XIX e início do século XX, voltado a reconstrução da “ideia de criança um ser competente e, conseqüentemente, como direito à participação” (Ibdem).

A pesquisadora Oliveira-Formosinho (2007) tem nomeado esse fazer docente, que anula a voz da criança ou da infância, como uma pedagogia transmissiva, isso porque tal prática pedagógica está centrada no/a professor/a, na sua fala. E assim, diante desse contexto prescritivo em que o pedagogo/a assume, ainda que muitas vezes sem perceber, uma postura em que “Da criança é esperado apenas que ela responda adequadamente aos estímulos recebidos, não, lhe sendo proporcionado oportunidade de questionar, experimentar, investigar, cooperar na resolução de problemas, etc..” (CRUZ, 2008, p. 77).

Por sua vez, Foucault na obra *Hermenêutica do Sujeito* (2010), afirma que o pedagogo e esse tipo de pedagogia usada com crianças e/ou na infância, passa a ser criticada em Atenas, por não obter sucesso junto à adolescência, pois diz

Essa estação da existência – como já lhes tinha realçado, a idade crítica para a pedagogia, para a erótica e para a política igualmente – é o momento em que o jovem deixa de estar nas mãos dos pedagogos e de ser, ao mesmo tempo, objeto de desejo erótico, momento em que deve ingressar na vida e exercer seu poder, um poder ativo. (Foucault, 2010, p. 79).

Foucault (2010) chega mesmo a dizer que essa pedagogia se mostrou incapaz de garantir a passagem da adolescência à fase adulto e que tal condição se configurou em um problema, pelo menos em Atenas, pois

A crítica da pedagogia ateniense como incapaz de assegurar a passagem da adolescência à idade adulta, de assegurar e codificar

esse interesse na vida, parece-me constituir um dos traços constantes da filosofia grega. Podemos até dizer que foi aí – a propósito desse problema, nesse vazio institucional, nesse *déficit* da pedagogia, nesse momento político e eroticamente conturbado do fim da adolescência e de ingresso na vida – que se formou o discurso filosófico, ou pelo menos a formas socrático-platônica do discurso filosófico. (FOUCAULT, *idem*, p. 80).

Ainda que tenhamos dado ênfase ao modo como o/a pedagogo/a tem usado a fala de forma exaustiva para transmitir no espaço escolar, os conteúdos, bem como as regras e condutas hegemônicas, essa não é de forma alguma uma prática exclusiva a esse/a profissional da educação. Tanto que frente a esse uso exacerbado da fala Nietzsche chega a ironizar, por meio de um aforismo, quando diz: “Na Alemanha, somente há três tipos de profissão que falam muito: o mestre-escola, o pastor e a ama de leite”. Por sua vez, o escritor Guimarães Rosa (1950) complementa esse pensamento ao dizer:

Não gosto de falar em infância. É um tempo de coisas boas, mas sempre com pessoas grandes incomodando a gente, intervindo, estragando os prazeres. Recordando o tempo de criança, vejo por lá um excesso de adultos, todos eles, mesmo os mais queridos, ao modo de soldados e policiais do invasor, em pátria ocupada. (ROSA, 1950).

Frente a esse excesso de fala do/a docente, é preciso refletir que tal situação, de um lado, impede com que o outro se pronuncie, se expresse, portanto, inibe o estabelecimento de uma escuta mútua, e porque não dizer sensível. Mas de outro, também impede ao que fala, perceber quem está diante de si, sua presença física e emocional, bem como os elementos e informações relevantes em seu entorno. E talvez, traga mais danos ao que fala em excesso por não conseguir escutar a si próprio, não ouvir sua própria fala e perder-se de si, em meio a tantos discursos, como bem diz Muniz Sodré,

Por meio do discurso pedagógico, a educação, no limite, fala de si mesma. E pode falar tanto e de tal maneira que a pedagogia não raro envereda conceitualmente pelos caminhos de uma “teoria do ensino”, independente daquilo que tem a ensinar. O discurso de algum modo “emancipa” o professor do conteúdo disciplinar específico, levando-o à capacidade suposta de “ensinar qualquer coisa”. (SODRÉ, 2012, p. 122-113).

Buscando evitar que os/as estudassem caíssem nesse excesso de fala é que solicitei que os/as estudantes docentes, brasileiros/as e africanos/as, se aproximassem das escolas do Maciço do Baturité por uma via diferenciada, ou seja, não mais pelo uso exclusivo da fala, mas agora por meio da observação, do olhar e do escutar, em sala de aula. No entanto, muitos/as dos/as discentes se mostraram confusos/as com tal proposta, de modo que logo sugeriram realizar oficinas, seminários, roda de conversas, etc., ou seja, atividades desenvolvidas por meio da fala. Outros/as, por sua vez, subestimaram tal proposta de observação sob o argumento de que já conheciam a escola e sua rotina.

Outra exigência posta foi que eles/as não poderiam reprimir, recriminar, advertir ou delatar os comportamentos e práticas percebidas em sala aos/as professores/as e/ou dirigentes da escola.

Creio que essas posturas assumidas pelos/as alunos/as se devem, primeiro, ao fato de acreditarem que na condição de estudantes universitários/as das licenciaturas já estariam aptos a promover minicursos, oficinas e outras atividades, juntos aos/as escolares, no entanto, foi preciso levá-los/as a pensar e reconhecer que estavam ainda ocupando o lugar de estudantes em formação docente inicial, e que o exercício da docência exige para tanto saberes específicos, daí que

Não se pode admitir que para desempenhar atividade tão importante na vida de pessoas, não só em termos profissionais, mas, principalmente, em termos humanos, seja isenta de preparação prévia. Faz-se urgente o acesso ao conhecimento e a saberes didáticos pedagógicos, que lhes permitem compreender a

complexidade e relevância da tarefa que vão desempenhar, que lhes mostre o sentido do que é ser professor. (WOZNIAK; NOGARO, 2011, p. 141).

Em segundo, uma vez que foram escolares, ou porque já tinham exercido a docência de forma precoce, ou seja, sem a formação necessária, julgavam conhecê-la com profundidade. Sobre essa questão PIMENTA (1997), chega a dizer que, de fato, os/as discentes chegam à universidade e/ou aos cursos de licenciatura trazendo consigo saberes sobre o cotidiano escolar e a docência, assim,

Quando os alunos chegam ao curso de formação inicial, já têm saberes sobre o que é ser professor. Os saberes de sua experiência de alunos, que foram de diferentes professores em toda sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em *didática*, isto é, não sabiam ensinar. Quais professores foram significativos em suas vidas, isto é, contribuíram para sua formação humana. Também sabem sobre o ser professor, através da experiência socialmente acumulada, as mudanças históricas da profissão, o exercer profissional em diferentes escolas, a não valorização social e financeira dos professores, as dificuldades de estar diante de turmas de crianças e jovens turbulentos, em escolas precárias; sabem um pouco sobre as representações e os estereótipos que a sociedade tem dos professores, através dos meios de comunicação. (PIMENTA, 1997, p. 7).

Frente a tal contexto tive que conduzir o grupo a todo um trabalho de leitura e reflexão, a partir de textos de pesquisadores/as brasileiros/as, africanos, dentre outros, acerca da importância da aprendizagem por meio da educação do olhar e da escuta no cotidiano escolar, buscando assim levá-los/as a compreender, primeiro que “Olhar não é apenas direcionar os olhos para ver o que existe ao nosso redor. Significa, também, ater-se às emoções. O olhar não se restringe aos limites da visão objetiva. Ele explora o ilimitado campo do proposital, revela segredos, intenções e paixões”. (ALVES, 2012, p. 2). E em segundo, que

Também não fomos educados para a escuta. Em geral não ouvimos o que o outro fala, mas sim o que gostaríamos de ouvir. Neste sentido, imaginamos o que o outro estaria falando.... Não partimos de sua fala, mas de nossa fala interior. [...] Um olhar e uma escuta dessintonizada, alienada da realidade do grupo. Buscando ver e escutar não o grupo (ou o educando) real, mas o que temos na nossa imaginação, fantasia - a criança do livro, o grupo idealizado (FREIRE, 2011, p. 1).

Por sua vez, foi também necessário lhes apresentar o que preconiza Hampaté Bâ⁷ (2010), um sábio africano do Mali, sobre a importância da escuta como momento primeiro frente ao processo de aprendizagem, pois diz:

[...] durante o trabalho, o ferreiro pronuncia palavras especiais à medida que vai tocando cada ferramenta. [...] O aprendiz não deve fazer perguntas. Deve apenas observar com atenção e soprar. Esta é a fase “muda” do aprendizado. À medida que vai avançando na assimilação do conhecimento, o aprendiz sopra em ritmos cada vez mais complexos, cada um deles possuindo um significado. No decorrer da fase oral do aprendizado, o Mestre transmitirá gradualmente todos os seus conhecimentos ao discípulo, treinando-o e corrigindo-o até que adquira a mestria. Após uma “cerimônia de liberação”, o novo ferreiro poderá deixar o mestre e instalar a sua própria forja (HAMPATÉ BÂ, 2010, p.187-188).

Nesse sentido, na tradição africana a palavra é valiosa, portanto não deve ser gasta ou desperdiçada, daí que o seu uso deve ser cuidadoso e responsável, sendo necessário entender que: (...), a palavra é tão sagrada para o africano que Deus colocou a língua dentro da boca e, para não deixá-la escapar, protegeu-a pelos dentes de cima e de baixo e, para reforçar ainda mais essa proteção, criou

⁷ Escritor e etnólogo maliense (Mali, 1900 - Costa do Marfim, 1991) formou-se na escola corânica e na francesa. Destacou-se muito jovem nos estudos e entrou na escola de magistério da ilha de Gorée (Senegal). A partir de 1922 ocupou vários cargos na administração colonial e em 1942 começou a trabalhar como etnólogo no IFAN (Instituto Fundamental de África Negra). Fonte: <http://www.casaffrica.es/po/detalle-who-is-who.jsp%3FPROID=48819.html>

os lábios inferiores e superiores (OUOLOGUEM, 2013 apud BERNAT, 2013, p. 26).

Portanto, tendo consciência, do peso que a fala exerce dentro da escola é que busquei, no contexto da componente curricular Psicologia da educação, do desenvolvimento e da aprendizagem I, romper com essa prática pedagógica docente do pedagogo, como acontecia em Atenas, em que o/a docente conduz ou determina como o/a estudante deve pensar ou se portar, mas que enveredassem por meio de uma pedagogia diferenciada a uma escrita de si. Para tanto ao solicitar que desenvolvessem essas observações na escola tinha por objetivo que o grupo rememorasse suas lembranças do tempo de escola, agora não mais do lugar de escolares, mas de futuros/as docentes, e assim, pudessem se questionar sobre como poderiam ou pretendiam exercer a docência. Dessa forma, supus que com esse movimento e/ou ação de observação seria possível a/aos discentes sentirem que “A transformação do familiar em estranho é realizada fundamentalmente por meio de apreensões cognitivas (...) é necessário um desligamento emocional, já que a familiaridade do costume não foi obtida via intelecto, mas via coerção socializadora” (DA MATTA, 1978).

3 Da observação e da escuta ao estranhamento

Logo após os primeiros dias de observação na escola alguns discentes já passaram a me abordar pelos corredores da universidade para relatar suas observações, uns chegavam cheio de vontade de falar, outros evidenciavam angústia, uma espécie de dor frente ao tinham visto, escutado e sentido, etc.. Em geral, tanto os/as estudantes africanos/as quanto os/as brasileiros/as mostravam que tinham se deparado com uma escola, que na verdade, já não era mais tão conhecida, como até então julgavam. Percebi que apesar do pouco tempo de observação eles e elas já sentiram, de um lado, as dificuldades de atuarem como observador/as frente ao cotidiano de sala de aula. E de outro, se deram conta de algumas dificuldades

vivenciadas pelo/a professor/a em sala de aula, como o desinteresse estudantil pelos conteúdos, a forma desrespeitosa que por vezes os/as alunos/as se referem ao/a professor/a, falta de material didático e equipamentos, etc.. De imediato, intuí que a experiência de observação, poderia, de fato, ser um caminho metodológico eficiente para a escrita de si, pois essa pedagogia estava conseguindo levar os/as estudantes a pensarem sobre suas lembranças escolares, contudo relacionando-as à escola de hoje e acima de tudo se questionarem sobre como poderão exercer ou ser docentes, frente ao cenário educacional, brasileiro e africano, dessa forma é preciso pensar que

É importante, a partir da formação inicial, criar ambientes de análises da prática, ambientes de partilha das contribuições e de reflexão sobre a forma como se pensa, decide, comunica e reage em uma sala de aula. Também é preciso criar ambientes para o profissional trabalhar sobre si mesmo, trabalhar seus medos e suas emoções, onde seja incentivado o desenvolvimento da pessoa, de sua identidade. (PERRENOUD, 2002, p. 18).

Frente a essas questões trazidas pelos/as estudantes apresentei-lhes o papel ou a atuação do/a pesquisador/a e/ou do/a docente frente ao contexto de uma pesquisa ou escolar, segundo o pensamento de Hampatê Bá (2010) quando diz

[...] para que o trabalho de coleta seja bem-sucedido, o pesquisador deverá se armar de muita paciência, lembrando que deve ter “o coração de uma pomba, a pele de um crocodilo e o estômago de uma avestruz”. “O coração de uma pomba” para nunca se zangar nem se inflamar, mesmo se lhe disserem coisas desagradáveis. Se alguém se recusa a responder sua pergunta, inútil insistir; vale mais instalar-se em outro ramo. Uma disputa aqui terá repercussões em outra parte, enquanto uma saída discreta fará com que seja lembrado e, muitas vezes, chamado de volta. “A pele de um crocodilo”, para conseguir se deitar em qualquer lugar, sobre qualquer coisa, sem fazer cerimônias. Por último, “o estômago de uma avestruz”, para conseguir comer de tudo sem adoecer ou enjoar-se. A condição mais importante de todas,

porém, é saber renunciar ao hábito de julgar tudo segundo critérios pessoais. Para descobrir um novo mundo, é preciso saber esquecer seu próprio mundo, do contrário o pesquisador estará simplesmente transportando seu mundo consigo ao invés de manter-se “à escuta” (HAMPATÉ BÂ, 2010, p. 211-212).

Dessa forma, quis evidenciar para esses/as futuros/as professores, que de fato o contexto educacional, em especial no Brasil, não é um ambiente ou espaço marcado pela tranquilidade, mas que requer formação pedagógico-científica acadêmica sólida bem como preparo psicológico para atuar como docente, que soubessem, por meio das atividades desenvolvidas nas licenciaturas, sobre o seu futuro espaço de atuação profissional, fazendo-os/as compreender que

Precisamos de docentes com formação condizente ao cenário presente, comprometidos, que assumam a docência como carreira, que queiram saber sobre teorias e métodos, que saibam o que realmente significa “docência”, e, principalmente, que tenham responsabilidade e compromisso com ela. Educadores que desafiem alunos, que os questionem, que os façam duvidar das teorias já aprendidas, que os façam desaprender o mundo e reinventá-lo novamente com novos saberes e novas dúvidas. (WOZNIAK ; NOGARO, 2011, p. 144)

4 Das observações na escola: estranhamentos e desnaturalização na realidade

Para a realização das observações propostas pela componente Psicologia da educação, do desenvolvimento e da aprendizagem I, me direcionei a uma turma do 1º ano do ensino médio, estudantes adolescentes com idade entre 14 e 15 anos, de uma escola pública da cidade de Redenção (Ce), para tanto fui munido da carta de apresentação redigida pela professora da disciplina em questão. Nesse documento estavam minhas informações institucionais e uma pequena explicação sobre os motivos de minha visita ali.

Logo abaixo exponho como se deu as observações, no entanto, para efeitos didáticos, farei a apresentação, por meio de temas, dos estranhamentos vivenciados e as reflexões desprendidas frente a esses.

Tema 1 – a localização da secretaria da escola – seu caráter *pan-óptica*

A diretora dessa instituição me recebeu de maneira solícita deixando-me bem à vontade para fazer a minha atividade. De início logo percebi algumas características físicas da escola, tais como, as salas de aula, sala dos professores e a coordenação. No entanto, a secretaria da escola chamou-me a atenção pela sua localização, pois permitia ter um caráter *pan-óptica*⁸, assim, assumia uma visão completa do pátio, arquitetura essa muito utilizada em prisões. Desse lugar era possível ver sem ser visto, ou seja, um lugar de controle, que atua como: "casa de certeza" ou "campo de visibilidade" (Foucault, 1991, p.181). No entanto, é possível dizer que lugares *pan-ópticos* não fazem referência somente à prisão, isso por que: “a noção de panoptismo não foi fixada exclusivamente para prisão, mas como um modo ideal de vigilância plenamente adaptável a qualquer instituição”. (GOIFMAN, 1999, p. 69).

Tema 2 – Do Mapa de Sala

Cheguei bem cedo da manhã à escola e fiquei observando o *entra e sai*, os gritos, as risadas e as brincadeiras dos/das alunos/as. Posso dizer que mesmo já portando experiência precoce junto à docência, ou seja, sem a devida formação acadêmica, estava bem

⁸ Termo utilizado para designar uma [penitenciária](https://pt.wikipedia.org/wiki/Pan-%C3%B3ptico) ideal, concebida pelo filósofo e jurista inglês [Jeremy Bentham](https://pt.wikipedia.org/wiki/Jeremy_Bentham) em 1785, que permite a um único vigilante observar todos os prisioneiros, sem que estes possam saber se estão ou não sendo observados. O medo e o receio de não saberem se estão a ser observados leva-os a adotar a comportamento desejado pelo vigilante. Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Pan-%C3%B3ptico>

apreensivo sobre ou com o que eu iria me deparar em sala de aula, pois nunca tinha assumido o lugar de observador ou feito uma observação com caráter científico, algo que até então me parecia sem sentido ou sem atratividade, nesse sentido, foi preciso entender que

é diferente a ótica daquele que somente se propõe a olhar, daquele que intenta conhecer as nuances da realidade. Ademais, o próprio ato de observar, em sua dimensão de técnica científica, não se constitui em simples atividade e que se tem como alternativa de contornar problemas na obtenção de dados, mas o seu contrário. (SILVA, 2013, p. 415).

De imediato percebi a agitação dos/as adolescente e os esforços da professora para que o grupo se dirigisse para os seus lugares de origem, segundo o mapa de sala estabelecido e, assim, aos poucos eles e elas foram se assentando. Importante dizer que a prática pedagógica do uso do “mapa de sala” já era algo do meu conhecimento, no entanto, foi naquele momento que percebi com maior exatidão que se trata de mais uma tentativa da escola em controlar a liberdade dos/as discentes, ou seja, de “determinar” quem fica próximo e quem fica distante, em sala de aula. Conduta, ao se fazer o uso do mapa de sala, é possível dizer que os/as alunos estão, assim,

Presos nas quatro paredes da sala de aula, observados constantemente pelos professores, as classes dispostas em filas para dificultar os contatos e facilitar o controle, pouco restava aos alunos. As tarefas diárias, os exercícios constantes, avaliações permanentes, mantinham os alunos ocupados. Os exames, por sua vez, poderiam ser para muitos uma verdadeira tortura. (ARRIADA, NOGUEIRA, VAHL, 2012, p 118).

Tema 3 - Dos papéis sociais ou os “Atores sociais” assumidos pelos/as adolescentes.

Interessante que de imediato pude observar estudantes com comportamentos parecidos com aqueles da época que eu também

era escolar, apesar da diferença de temporalidade, era como se eu tivesse voltado no tempo em que fui aluno do ensino médio. Refiro-me, em particular, a existência de alguns “Atores Sociais” (Goffman, 2007) do meu tempo de escola, daquela dinâmica escolar que ainda estavam por lá, só que agora com outros rostos, outros nomes, mas com papéis similares. Posso citar, por exemplo, o caso do “Ajudante” ou o “Babão”, como ele é vulgarmente nomeado por alguns colegas. Outro personagem bem conhecido é o “Palhaço da turma”, aquele que sempre tem uma piadinha para todas as horas, alguns outros papéis fui reconhecendo com o tempo.

No entanto, no decorrer do dia fui percebendo a apresentação de alguns outros/as “atores sociais” dentro daquele contexto escolar, munidos com seus papéis eram fieis ao que escolhiam interpretar. Pude reconhecer papéis como o da “Patricinha”, aquela menina que não consegue se concentrar na aula e a todo o momento está conferindo no espelho se ainda está arrumada. Um detalhe que chamou a minha atenção é que geralmente suas falas na sala de aula incluem frases como: “- *Alguém tem batom?*”; “- *Alguém trouxe serrinha?*” e/ou “- *Gente, me empresta o espelho?*”

Sobre o uso desses papéis pelos/as adolescentes, OLIVA (2004) nos diz que se trata, na verdade, de estratégias que estes e estas assumem para conseguirem dar conta das exigências da família, da escola e/ou do grupo de amigos/as, sendo que nem sempre esses papéis são coerentes entre si, ou são únicos, mas que de toda forma, permite saber um pouco mais sobre aquele ou aquela adolescente, assim

É preciso considerar que durante a adolescência se ampliam os contextos nos quais os adolescentes participam e assumem novos papéis; cada um desses contextos terá importância e proporcionará informações ao jovem sobre sua imagem, exercendo uma influência diferente segundo as demandas propostas ao adolescente; os pais podem pedir obediência, respeito e amabilidade; os iguais lealdade ou amizade; seu par, ternura e compromisso; a escola, esforço e disciplina. (OLIVA, 2004, p. 337).

Nesse jogo de atores sociais surgiu ainda o “Malvado”, momento em que dediquei particular atenção a esse *ator*, devido ao seu comportamento agressivo e desinteressado pelo cotidiano da sala de aula. Presenciei uma situação em que ele havia pedido a professora de matemática para ir tomar água, ela acabou respondendo de maneira negativa, explicando que estava revisando questões importantes para ele, mas desconsiderando a presença e a autoridade aferida à profissional, saiu dizendo que ele iria sim, porque ninguém mandava nele.

Importante dizer, que mesmo atribuindo a esse estudante o papel de “Malvado”, sei que nesse teatro da vida cotidiana tais papéis não são tão fáceis de se entender, pois o *texto* que ali existia na sala de aula talvez tivesse sido escrito por uma realidade marcada pela falta de perspectivas e alicerçada por valores distintos da grande maioria dos/as ali presentes. Creio que a distância da lousa e a falta de atenção dos/as professores/as para com o “Malvado”, talvez tenha criado sobre ele um sentimento de “*tanto faz*” e/ou desinteresse. Mas foi durante esse momento de observação que decidi me aproximar dele e buscar saber do/s porquê/s do seu não interesse pelas aulas e para minha surpresa o “Malvado” revelou não saber responder as atividades propostas pelos/as docentes mas que gostava de estar no laboratório de ciências, pois lá, dizia ele, ter oportunidade de fazer experiências.

Nessa sala de aula ainda tinha um aluno portador de necessidades especiais, achei de início que pela sua condição de limitação fosse alvo de brincadeiras rotineiras, mas para minha surpresa estava ali mais um ator coadjuvante como vários ali naquela sala, sem um brilho especial e formando um corpo para todas aquelas cenas, assim o aluno “escolhia” ser o mais invisível possível.

Creio que em toda peça, assim como na vida, temos os momentos de alívio cômico, que no caso dessa turma, ficava a cargo de dois alunos, que pronunciavam frases que surpreendia o grupo e o fazia sorrir de forma inusitada, por exemplo, quando diziam se

referindo a alguma estudante da sala “- *Ela só tem oito namorados, mas não trai nenhum!* ” ou “- *Meu filho isso não existe!*”, se referindo a alguma fala da professora quando da explicação do conteúdo, e a mesma retrucava dizendo: “- *Existe sim, porque eu acabei de inventar!*”.

Por sua vez, Goffmam (2007), participa desse debate explicando como e porque existe a construção e o desempenho de papéis, de modo que o "desempenho dos papéis sociais relaciona-se ao modo como cada indivíduo concebe a sua imagem e a pretende manter" (GOFFMAM, 2007, p. 48). Dessa forma, o desempenho de ou dos papéis sociais está diretamente relacionado com as expectativas pessoais, ou seja, como se quer ser visto pelo/s outro/s, assim,

O indivíduo influencia o modo que os outros o verão pelas suas ações. Por vezes, agirá de forma teatral para dar uma determinada impressão para obter dos observadores respostas que lhe interesse, mas outras vezes poderá também estar atuando sem ter consciência disto. Muitas vezes não será ele que moldará seu comportamento, e sim seu grupo social ou tradição na qual pertença (GOFFMAN, 2007, p. 67).

Chamou-me também muita atenção um aluno que tinha sua orientação sexual posta constantemente em “brincadeiras”. No entanto, esse aluno costumava sentar só, sem grupos, mas de certa forma seu jeito e suas falas acabam fazendo a turma rir. Não sei ao certo se ele se irritava ou não quanto ao comportamento veiculado pelos/as colegas de turma acerca de sua orientação sexual.

Por fim, quero destacar a presença de mais duas “Atrizes Sociais”, sendo uma estudante que era mãe e a outra que gostava muito de beber e se divertir. Percebi que apesar de terem a mesma idade possuíam discursos totalmente diferentes, isso porque, enquanto uma ressaltava a vida de casada e seu relacionamento com a sogra ou ainda os programas feitos com o marido, a outra desabafava em alto e bom tom na sala de aula: “- *Esse final de semana bebi horrores!* ” e/ou “- *Tô doida por umas cachaça!*”. Por

sua vez, não sei até que ponto elas tinham intenção ou conseguia chocar-se mutuamente com esses discursos diferenciados de felicidade.

Tema 4 – Das influencias dos professores a mudança de “papel social”

Em uma das aulas, a professora de História disse: “- *Fez a tarefa?* ”. Perguntando a um estudante sobre a atividade que havia indicado como dever de casa, o aluno respondeu negativamente com a cabeça, ela aproveitou para soltar uma das mais emblemáticas frases que eu ouvira naquele dia: “- *Cara, desse jeito não vai dar bom, isso é vacilo comigo!* ” Me espantei na hora com o domínio desse tipo de linguagem da professora.

Frente a essa situação é possível dizer que a vida cotidiana baseia-se na linguagem, e por meio dela que acontece a interação com os outros. O cotidiano escolar tem suas próprias dinâmicas pelas quais a compreensão da linguagem é essencial para o entendimento dessas dinâmicas (Berger e Luckman, 2006). A linguagem de maneira geral ajuda a objetivar e tornar “*mais real*” nossa realidade, capaz ainda de transcender o “aqui e agora” estabelecendo pontes entre diferentes zonas da realidade vividas que integram padrões dotados de sentidos. (*Idem*)

Para Coulon (1995) a linguagem cotidiana esconde um tesouro de tipos e características pré-constituídos, de essência social, que abrigam conteúdos inexplorados. É nesse sentido que a partir da linguagem a professora consegue cativar e mudar a forma de alguns discentes atuarem naquele espetáculo diário.

O aluno “Malvado”, já supracitado, na aula da professora de História apresentava um comportamento totalmente diferente, o que nos leva a pensar que a depender do/a docente e do que ele/a inspira dentro daquela representação, os/as alunos/as chegam a assumir outros papéis e outros locais de fala, entendendo, dessa forma o/a docente como um diretor de cena que dá tudo de si para

que aquele espetáculo ocorra da forma programada ou da melhor forma possível. Para tanto se pode dizer que entre professores/as e alunos/as, há conflitos de interesses, desejos e expectativas, onde nunca poderá desaparecer e o que se espera nem sempre é o ideal (Coulon, 1995).

Frente a tal experiência posso dizer que foi possível desnaturalizar a realidade escolar, que eu julgava, por assim dizer, comum e já conhecida por mim. Foi por meio, por meio dessa pedagogia, que pude revisitar algumas de minhas experiências escolares, agora a partir do lugar de estudante da licenciatura em Sociologia. Por meio dessa pedagogia, foi ainda possível questionar saberes, que eu julgava consolidados, e porque não dizer, inabaláveis, sobre mim e sobre a escola. Por meio dessa Pedagogia da Escrita de si, pude, ainda em exercício inicial, perceber, estranhar e desnaturalizar, algumas das convicções que tinha sobre mim e sobre o que eu julgava saber sobre a escola.

[...] a aprendizagem começa quando não reconhecemos, mas, ao contrário, quando estranhamos, problematizamos. A aprendizagem não se dá no plano das formas, não se trata de uma relação entre um sujeito e um mundo composto por objeto. [...]. Ao contrário, se faz num encontro de diferenças, num plano de diferenciação mútua, onde tem lugar a invenção de si, e do mundo. (KASTRUP, 2001, p. 208-212).

Algumas conclusões

As experiências aqui expostas têm por intenção apresentar a construção de metodologias de ensino afro-centradas pelo curso de Pedagogia da Unilab (Ce), que permitam a construção de uma Pedagogia para a escrita de si, docente e discente, como autores/as construtores de sua formação docente e como futuros professores/as, respectivamente, tendo como referência que

os discursos “literários” não podem mais ser aceitos senão quando providos da função autor: a qualquer texto de poesia ou de ficção se

perguntará de onde ele vem, quem o escreveu, em que data, em que circunstâncias ou a partir de que projeto. O sentido que lhe é dado, o status ou o valor que nele se reconhece dependem da maneira com que se responde a essas questões.” (FOUCAULT, 1969, p. 276).

Dessa forma, professora e aluno, apontam o percurso de formação acontecido por meio da componente curricular Psicologia da educação, do desenvolvimento e da aprendizagem I, de modo a evidenciar a necessidade urgente de pensarmos cada vez mais como desenvolver, de um lado, o ensino e, de outro, como garantir a aprendizagem, contudo sem nos determos apenas naquilo que é preciso ser ensinado e aprendido. Assim, refletir e se questionar sobre o que, como e para que se ensina algo a alguém e sobre o que aprende, mas avançar, de modo a imaginar, ou como nos diz Foucault (2001) pensarmos se é possível fazer diferente ou de outro modo o que fazemos, e nesse acaso em particular, à docência.

Assim, esse relato de experiência busca, num primeiro momento, refletir e mostrar que é possível desenvolver a docência, em específico àquela voltada à formação de professores/as, de um modo diferenciado, para tanto, buscando e/ou evitando, ser tão prescritivo ou impositivo quanto à construção do conhecimento, por parte do/a aluno/a. E também pensar se é possível, ser aluno/a refletindo sobre suas aprendizagens e, relacionando-as com o seu processo formativo em construção, de modo a questionar o que se sabe e o que se pode saber sobre o seu contexto formativo.

Portanto, conceber que a docência bem como a pesquisa e a extensão requer inovação para resultados mais eficientes que favoreçam uma aprendizagem significativa, partindo e/ou considerando o saber local bem como as histórias de vida, isso porque

Hoje sabemos ou suspeitamos que as nossas trajetórias de vida pessoais e colectivas (enquanto comunidades científicas) e os valores, as crenças e os prejuízos que transportam são a prova íntima do nosso conhecimento, sem o qual as nossas investigações laboratoriais ou de arquivo, os nossos cálculos ou os nossos trabalhos de campo constituiriam um emaranhado de diligências

absurdos sem fio nem pavio. (...). Para isso é necessária uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos uma pessoalmente ao que estudamos. (SANTOS, 2010, p. 53-54).

Referências

- BRASIL. MEC. **Projeto Pedagógico Curricular do curso de Pedagogia**. Brasília, 2017.
- ARRIADA, E. NOGUEIRA, G. M., VAHL, M. **Disciplina, controle, organização: a sala de aula no século XIX**. Disponível em: <http://revistas.cua.ufmt.br/index.php/revistapanoramica/article/viewFile/429/76> Acesso em: 29 out 2017.
- ALVES, Maira L. **O poder do olhar**. Disponível em: <http://sites.ifi.unicamp.br/laboptica/files/2012/12/O-Poder-do-Olhar.pdf>. Acesso em: 06 out 2017.
- BERNAT, Isaac. **Encontros com o griot Sotigui Kouyaté**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.
- BRASIL, MEC/UNILAB. **Projeto Pedagógico Curricular do curso de Pedagogia**, 2016.
- BÂ HAMPÂTÉ, Amadou. **Amakoullé, o menino fula**. Tradução Xina Smith de Vasconcellos. Palas Athena (SP): Casa das Áfricas, 2003.
- COULON, Alan. **Etnometodologia**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, Vozes, 1995.
- CRUZ, Sílvia H. V. **A qualidade da educação infantil, na perspectiva das crianças**. In: FORMOSINHA-OLIVEIRA, J. (org.) A escola vista pelas crianças. Cidade do Porto: Porto Editora, 2008.
- DA MATTA, Roberto. **O Ofício do Etnólogo ou como ter anthropological blues**. Rio de Janeiro: Boletim do Museu Nacional, 1978. In: BECKER, Jéssica. Conversas alheias: o estranhamento como metodologia e recepção estética. Disponível em: <file:///C:/Users/Ibyte/Downloads/26552-111333-1-SM.pdf>. Acesso 08 out 2017.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. Rio de Janeiro: Florense-Universitária, 1987.

FREIRE, Madalena. **Observação registro e reflexão. Educando o olhar da observação**. 2011. Disponível em: <http://continuandoformacao.blogspot.com.br/2011/07/observacao-registro-e-reflexao.html>. Acesso em: 21 set 2017.

FOUCAULT, M. **A Hermenêutica do Sujeito: curso dado no Cellége de France (1981-1982)**. Tradução Márcio Alves da Fonseca, Salma annus Muchail – 3ª ed. – São Paulo : Ed. WMF Martins Fontes, 2010.

_____. História da Sexualidade II: o uso de prazeres. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.

_____. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. 8ª ed., Petrópolis,, Vozes, 1991.

_____. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1969.

GOFFMAN, E. **A representação do Eu na vida Cotidiana**. 14ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

GOIFMAN, Kiko. **Das "duras" às máquinas do olhar: a violência e a vigilância na prisão**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v13n3/v13n3a08.pdf>. Acesso em: 10 out 2017.

HAMPATÊ BÁ, **A tradição viva**. In: **KI-ZERBO**. (org.) História Geral da África: metodologia é pré-história. São Paulo: Ática/UNESCO, 2010, volume 1.

KASTRUP, Virgínia. **Aprendizagem, arte e invenção**. In: LINS Daniel (org.). Nietzsche e Deleuze: pensamento nômade. Rio de Janeiro: Relume Dumaré, 2001.

OLIVA, Alfredo. **Desenvolvimento da personalidade durante a adolescência**. In: COOL, César; MARCHESI, A.; PALÁCIOS, J. (org). Desenvolvimento psicológico e educação. Psicologia Evolutiva. (Pág. 181 a 198). Tradução de Dausy Vaz de Moraes. 470 p. Volume 1. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PEREIRA, Maria Helena Rocha. **Estudos de história da cultura grega**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1971.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma G. **Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor**. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1287224/mod_resource/content/1/Pimenta_Form%20de%20profs%20e%20saberes%20da%20doc%20ncia.pdf. Acesso em: 16 out 2017.

ROSA, JOÃO GUIMARÃES - feiticeiro das palavras, caboclo universal. **Alô Escola. Recursos Educativos para estudantes e professores**. Disponível em: <http://tvcultura.cmais.com.br/aloescola/literatura/guimaraesrosa/index.htm>. Acesso em: 13 out 2017.

SANTOS, Boaventura de. **Um discurso sobre as ciências**. 16^a ed. Porto: Edições Afrontamentos, 2010.

SILVA, Marcos A. da. **A técnica da observação nas ciências humanas**. 2013. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/3101/1889>. Acesso: 21 set 2017.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a Educação - Diversidade, descolonização e redes**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

WOZNIAK, F.; NOGARO, A. **A formação do docente universitário em questão**. Disponível em: http://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/132_239.pdf. Acesso em: 16 out 2017.

Capítulo 10

Prática pedagógica em diferentes cenários: da varanda do sobrado ao terreiro do quilombo

Iraneide Soares da Silva¹

Introdução

Trata-se de uma experiência vivenciada a partir de um projeto de extensão que tinha como foco um debate sobre os temas transversais e o ensino de história, perpassando pela educação de modo geral, e o ensino, em diálogo com as temáticas que envolve gênero, raça e etnia, racismo, sexismo, campo, cidade e seus derivados.

Nosso objetivo inicial era oferecer aos alunos, futuros profissionais da educação, especialmente dos cursos de licenciatura, da Universidade Estadual do Piauí, campus Heróis do Jenipapo, município de Campo Maior/PI, subsídios teóricos e metodológico para as discutir e aplicar em sala de aula os temas em pauta, tendo em vista a necessidade de aplicação da LDB atualizada dos anos 2000 até os dias atuais. Nossos caminhos se ampliaram e os resultados foram bem maiores do que esperávamos, quando não

¹Professora Adjunta da Universidade Estadual do Piauí; ligada ao NEPA - Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro/UESPI. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Africanidades, Gênero e Etnia/NEPAGE/UESPI. Contato: irabegra@gmail.com

somente um grupo de alunos do curso de História se envolveu, mas praticamente todos os cursos de licenciaturas daquele Campus.

1 Prática Pedagógica Interdisciplinar

A disciplina “Prática Pedagógica Interdisciplinar” versa sobre a sobre as possibilidades de aplicação dos temas transversais na educação básica e culmina com a elaboração e execução de projetos para aplicação dos temas transversais na escola. Desse modo, planejamos a disciplina em forma de oficina de prática pedagógica, quando em sala de aula, estudamos e trabalhos de modo teórico e reflexivo sobre o que vem a ser as práticas pedagógicas e suas finalidades? Como são aplicadas e como poderiam ser aplicadas? Que contribuição essas práticas podem trazer para os alunos e para a comunidade adjacente à escola?

Em busca de respostas para as questões postas, partimos a compreensão e reflexão em diálogo com Arroyo (2012) quando este nos informa que se a escola já não é mais a mesma; os sujeitos na sua diversidade também não são os mesmos. Desse modo, as pedagogias também não podem ser as mesmas. Ademais, precisaríamos perceber e reconhecer que o eco dos sujeitos inseridos nas escolas tinha, necessitava de ouvidos atentos e sensíveis para dá contar de repensar também as pedagogias empregadas na escola.

Vale ressaltar que éramos um grupo de 13 alunos e 1 professora. Numa instituição de ensino superior fixada numa cidade de pequeno porte do interior do Estado do Piauí; composta por um público eminentemente rural, que se via num consenso do urbano, mas vivia a experiência do rural. Do campo, muito mais do que da cidade. Como nos traz Williams (1989, p. 11)²,

Campo” e “cidade” são palavras muito poderosas, e isso não é de estranhar, se aquilatarmos o quanto elas representam na vivência

² WILLIAMS, Raymond. O Campo e a Cidade na história e na literatura. Trad. Paulo Henriques Britto. Companhia das Letras. São Paulo, 1989.

das comunidades humanas. [...]a cidade: a capital, a cidade grande, uma forma distinta de civilização. [...] O campo passou a ser associado a uma forma natural de vida – de paz, inocência e virtudes simples. À cidade associou-se à ideia de centro de realizações – de saber, comunicações, luz.

No campo do vivido, da experiência, os meus alunos que se diziam da cidade, trazia no discurso do dia a dia, as expressões e memória do “meu interior”, que era a zona rural, o campo. Logo, aquela imagem bucólica cristalizada na minha memória social se esvaia. Daí a questão que aflora: quem são os sujeitos do campo e que olhares eles trazem para a universidade? Questão esta, que levamos para a sala de aula e da sala de aula fomos as comunidades em busca de resposta.

Antes de sairmos a campo, elencamos três temas transversais e trabalhamos em forma de seminários temáticos, primeiramente em sala de aula, para testarmos nossos conhecimentos e compreensão de modo mais geral, nos percebendo enquanto sujeito histórico e, sobretudo, não nos isentando enquanto parte da comunidade. Nós percebemos enquanto mulheres e homens; pretos e brancas; viventes do campo e da cidade; impregnados de histórias e memórias que permeiam o campo e a cidade.

Os seminários ocorreram, de forma muito proveitosa, onde a palavra chave foi “trocas de saberes”. Como desdobramento, nos propomos a aplicar tais experiências da sala de aula com os grupos temáticos trabalhados. No que se refere especificamente à História, verificamos que seria preciso modificações quanto à própria compreensão do que é História, bem como, de quem são os sujeitos históricos.

Desse modo, os seminários temáticos nos fizeram perceber que as discussões sobre interdisciplinaridade no Brasil avançaram bastante, juntamente com a legislação educacional, deixando de preocupar-se apenas com a teorização. Percebemos que atualmente, busca-se identificar possibilidades de como modificar a realidade educacional para então se ter uma efetiva integração entre as

diferentes áreas do conhecimento e considerar os diferentes sujeitos inseridos em contextos também distintos.

Enquanto historiadores, compreendemos também que as novas discussões acadêmicas e as demandas que surgem nas escolas básicas sinalizam para um constante repensar da História, do ensino e de seu objeto de análise e, neste sentido, o próprio saber e seu processo de construção passam a ser questionados. Há, portanto, a necessidade de aproximação entre pesquisa e ensino, para que a História não seja mais vista nas escolas de forma isolada e como a ciência que estuda o passado, e sim como a que constrói um olhar sobre os acontecimentos passados e ressignifica os acontecimentos do presente, levando em consideração a realidade social dos sujeitos e ampliando a compreensão acerca das suas multidimensionalidades.

Outrossim, a necessidade da aplicação de um projeto de intervenção fora do espaço da universidade e, numa comunidade escolar diferenciada, como a indígena e quilombola se fez importante. Então, resolvemos que assim seria. Nossa intervenção deu-se na comunidade quilombola Custanneira/Tronco e na comunidade indígena Nazaré, município de Lagoa de São Francisco, Piauí conforme registros a seguir:



Grupo de alunos no quilombo Custanneira Tronco/PI, em 12 e 13 de junho de 2017

O espaço/cenário do quilombo, do campo rural nos fez perceber que de fato, carece-se de um repensar sobre as nossas práticas pedagógicas. Precisa-se de um olhar sensível e sem romantismo sobre os diversos sujeitos que estão no campo, nos quilombos, nas comunidades indígenas, mas também na universidade. Eles são os mesmos. Não. São “*Os coletivos segregados no padrão de trabalho, de acumulação, de ocupação da terra, de poder-saber*”³. O perfil desses sujeitos é diverso: trabalhadores, camponeses, negros, mulheres, povos indígenas, jovens, sem teto, sem creche, sem terras. Sujeitos coletivos históricos se mexendo, incomodando, resistindo e, conseqüentemente, enriquecendo o cenário da universidade. E, a universidade precisa urgentemente repensar suas práticas, de modo a perceber e conceber os muitos saberes trazidos por esses novos sujeitos.

2 Outros sujeitos sociais afirmando presença



³ Arroyo, G. Miguel. In: *Ações Coletivas e Conhecimento: Outras Pedagogias?* Disponível em: <http://www.universidadepopular.org/site/media/leituras_upms/Acoes_Coletivas_e_Conhecimento_30-11-09.PDF> Acesso em: 12/10/2017.

Da direita para a esquerda, Naldo, ou Naldiho, líder comunitário de Custaneira/Tronco e Seu Doutor, um dos homens mais velhos da comunidade e também importante liderança. Por traz, uma jovem e sua mãe, também quilombolas. Essas pessoas que a bem pouco tempo na história do Brasil estavam por traz das cortinas, hoje compõe o cenário e trazem suas demandas, exigem seus direitos. E nós, universidade, como os percebemos, quando componente dos nossos cenários? O fato é que, o cenário da universidade muda com a chegada deles e, por conseguinte, esta precisa dialogar e se permitir a aprender com esses sujeitos.

Arroyo (2012) nos faz lembrar que tanto na escola, quanto na universidade, chegaram outros sujeitos que trazem e exigem outras pedagogias. Quem são eles? São os velhos atores sociais em cena. Sujeitos que sempre estiveram em cena, mas hoje se mostram como atores em público. Como sujeitos históricos.

Nesse sentido, o que nos falta enquanto universidade? Reeducar a nossa sensibilidade e ação pedagógica para captar esses outros como sujeitos da sua educação. De construção de conhecimento, valores, saberes, cultura. O que teremos? Outros sujeitos sociais, culturais, pedagógicos em aprendizado, em formação.

As reflexões postas ocorreram em sala de aula antes e, sobretudo, pós aula de campo. A revelação maior desse trabalho de campo e universidade não foram tão somente as diversas possibilidades de trocas de saberes entre os sujeitos envolvidos, mas as autodescobertas, que acontecera entre os alunos da universidade. Se descobrir homem ou mulher do campo ou da cidade; se perceber mulher negra, homem negro. Se olhar e se perceber parte do outro, dos outros. Das centenas de sujeitos que estão fora da universidade e/ou dos sujeitos híbridos envoltos no campo e na cidade e suas relações que muitas vezes se contrapõe aos modelos hegemônicos.

Nós direcionamos do tema nas perspectivas apontadas pelos estudos pós-coloniais, dos quais apontam que na história da formação das nossas sociedades, sobretudo ocidentais, o padrão cognitivo esteve e continua associado ao padrão de poder.

Quanto aos nossos estudantes, verificamos que a vinda do “interior” ou “da minha cidade”, para a cidade um pouco maior onde encontra-se a universidade não somente transforma os sujeitos estudantes, mas também suas identidades previamente concebidas de menino e menina do interior, aos poucos são reconstruídas a partir de relações concretas na cidade. A essa identidade “renovada”, soma-se aquelas de estudante, bolsista, colega, amiga/o. Diferenciações iniciais dão lugar para identificações posteriores, sem que isto signifique a perda da diferenciação socioespacial dos sujeitos, que se relacionam nos limites borrados entre o interior, ou zona rural, e o bairro e a totalidade da cidade⁴.

Trata-se de treze sujeitos, estudantes que são oriundos de pequenas cidades do Estado do Piauí e que, por consequência do estudo, saíram dos seus municípios e foram morar na cidade de Campo Maior/PI, que tem cerca de 46.000 habitantes, e área da unidade territorial em torno de 2016 (km²)⁵. Muitas vezes maior do que os municípios de origem desses estudantes. Chegando em Campo Maior, a proximidade com a capital do Estado, Teresina é bem maior e as relações que antes se davam de modo mais privadas ou num círculo muito pequeno se amplia e com isso, os olhares, os saberes e as identidades.

De repente, aqueles meninos e meninas tímidas para a compor outros cenários. Integrar outros movimentos. Defender outras bandeiras. Se ver enquanto sujeito histórico atuante. Daí a volta para o campo e/ou para o interior, agora para passar feriado, finais de semana, passa a significar um retorno ao lugar com algo novo a acrescentar ao cenário. Novos saberes, novos debates e embates.

Nesse contexto, temos não somente um sujeito em cena, mas diversos. Arroyo (2009) mais uma vez nos ajuda a refletir afirmando que:

⁴ Cf. CARNEIRO, M. J. (coord.) Ruralidades contemporâneas: modos de viver e pensar o rural na sociedade brasileira. Rio de Janeiro: Mauad X; FAPERJ, 2011.

⁵ Fonte: IBGE CIDADES. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pi/campo-maior/panorama>>. Acesso em: 14/10/2017.

Os confrontos no campo do conhecimento, dos valores e saberes, das culturas e identidades, das cosmovisões e dos modos de pensar fazem parte da formação de nossas sociedades. Perduram como um campo de tensões políticas na diversidade de fronteiras, ações coletivas e movimentos sociais. Tensões que perduram como uma constante histórica, política, porque o padrão de poder foi e continua associado a um padrão de saber, de conhecimento, associado a um padrão de classificação das culturas, dos saberes e racionalidades. Associado ainda a um padrão cognitivo e pedagógico que têm operado como padrões de classificação social, étnica, racial, de gênero, de hierarquizações e bipolaridades cognitivas dos coletivos humanos: coletivos primitivos, irracionais, incultos, selvagens, ignorantes, segregados do poder versus coletivos racionais, cultos, civilizados, detentores do poder-saber. Com que pedagogias tem sido con-formados? Com que contra-pedagogias se auto-conformam?

A universidade e o acesso a outras leituras tanto mexem com esses sujeitos, quando os modifica. Mas se a ação pedagógica ocorrer dissociada das experiências desses sujeitos, a eficácia desse conhecimento pode ser questionada. No tocante ao nosso projeto de extensão, um retorno ao quilombo ou mesmo assentamento, agora na condição de estudante, torna-se impactante para os sujeitos estudantes, porque, ao mesmo tempo em que eles se reconhecem naqueles cenários, eles se sentem mais potencializados e estimulados para contribuir, refletir, questionar o mesmo.

3 O desdobramento da ação dos sujeitos e suas reflexões

A proposta inicial era a seguinte:

- **Parte 1** - Círculo de estudos debate com jovens estudantes e professores, (20h/aulas)
- **Parte 2** - Círculo de debate com professores, jovens e lideranças quilombolas sobre a importância da educação

contextualizada e interdisciplinar, com o tema: a universidade vai à comunidade, (20h/aulas);

- **Parte 3** – culminâncias dos debates teóricos e de campo com a comunidade universitária, indígena, do campo, mulheres negras e quilombolas, trocando saberes e ganhando experiências, (20h/aulas).



Seguimos a sequência de estudos e pesquisas que culminou com a disseminação dos resultados das atividades desenvolvidas na Comunidade Quilombola Custaneira, zona Rural de Paquetá do Piauí, com o evento: “*PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM DIFERENTES CENÁRIOS: DA VARANDA DO SOBRADO AO TERREIRO DO QUILOMBO*” realizado em dois dias no auditório do Campus Heróis do Jenipapo, da Universidade Estadual do Piauí.



Toca de saberes com os povos indígenas

O evento aconteceu no cenário da universidade, de modo bastante ampliado para o cenário que foi projetado. Do cenário tímido e particular da sala de aula, fomos a outros cenários, dialogamos com diversos sujeitos e, aquele que não conseguimos alcançar no seu espaço de luta e vivência, que é o caso das mulheres negras ativistas e os povos indígenas, os convidamos para vir a universidade e dialogar numa rica troca de saberes conosco.



Toca de saberes com as mulheres negras ativistas

O resultado desse trabalho foi não somente o aprendizado, a experiência e as múltiplas possibilidades de trocas e experiências, mas também duas propostas de monografias que surgiram logo após uma sobre “*História e Educação em Espaços de Quilombo*” e a outra “*História e Educação numa Comunidade Indígena*”.

Além disso, surgiram também dentro do NEPAAGE, nosso núcleo de Estudos e Pesquisas em Africanidades, Afrobrasilidade, Gênero e Etnia⁶, três alunas/os da turma, que hoje são egressas do curso de história, que estamos a preparar para o curso de mestrado com projeto sobre os temas: *mulheres negras; juventude negra e campo cidade*



Os povos do campo e os saberes da terra

Com o resultado final do projeto, evento, surgiu a necessidade de continuidade. Então, o curso de extensão se transformou num colóquio que terá sua segunda edição em breve. Estamos com um novo grupo já em estudos e pesquisas de campo com sujeitos diversos, os quais serão disseminados na seguinte edição do “*Prática*”

⁶ Grupo de estudos e pesquisas coordenado pela profa. Dra. Iraneide Soares da Silva, no âmbito da UESPI, composto por alunos dos cursos de história, pedagogia, geografia e egressos das diversas licenciaturas.

Pedagógica em diferentes Cenários: da varanda do sobrado ao terreiro do quilombo”.

Atestamos ao final que, a universidade precisa desnaturalizar o olhar e perceber na diversidade de sujeitos que hoje a compõe, as potencialidades e possibilidades de troca de saberes. Tomando como base os estudos pós-coloniais, quais têm destacado que, o poder sobre os Outros se conformou sobre um saber sobre esses Outros. Visto que, essa diversidade é reflexo da própria sociedade posta. Diversidade esta que nem sempre tem se afirmado institucionalmente, no que tange a universidade. Perceber as diferenças e se permitir aprender com elas ainda me parece um desafio a ser debatido. Precisamos urgentemente rever as nossas práticas pedagógicas a luz dos sujeitos sociais que adentrou a universidade nas últimas décadas e afirmam suas presenças, suas identidades, suas culturas, suas histórias.

A educação proposta pelo colonizador dissociada do contexto histórico brasileiro precisa ser repensada. E, as práticas pedagógicas enquanto componentes curriculares, foi o espaço que encontrei nesse projeto, para buscar avançar nessas discussões. Visto que, precisamos repensar de modo a aprimorar, as muitas experiências pedagógicas existentes e, ousar adentrar outros cenários para além da sala de aula mais convencional.

Referências

- ARROYO, Miguel G.. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- ARROYO, Miguel G. A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar. In: GOMES, Nilma Lino. (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- CARNEIRO, M. J. (coord.) **Ruralidades contemporâneas: modos de viver e pensar o rural na sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: Mauad X; FAPERJ, 2011.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A universidade popular dos movimentos sociais. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política.** São Paulo: Cortez, 2006.

WILLIAMS, Raymond. **O Campo e a Cidade na história e na literatura.** Trad. Paulo Henriques Britto. Companhia das Letras. São Paulo, 1989.